

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA**



**NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

BRUNA PEREIRA DA SILVA

**“PORQUE O MUNDO É MAIS FORTE DO QUE A ESCOLA” – SENTIDOS DA
ESCOLA PARA UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE
DIREITOS**

**PORTO VELHO - RO
2017**

BRUNA PEREIRA DA SILVA

**“PORQUE O MUNDO É MAIS FORTE DO QUE A ESCOLA” – SENTIDOS DA
ESCOLA PARA UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE
DIREITOS**

Versão final da dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Fundação Universidade Federal de Rondônia,
como parte dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

**PORTO VELHO - RO
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Bruna.

"Porque o mundo é mais forte do que a escola" - sentidos da escola para uma adolescente em situação de violação de direitos / Bruna Silva. -- Porto Velho, RO, 2017.

124 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Iracema Neno Cecilio Tada

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Adolescência. 2. Exploração sexual. 3. Escola. 4. Psicologia. I. Tada, Iracema Neno Cecilio. II. Título.

CDU 159.922.1:37-053.6

FOLHA DE APROVAÇÃO

“PORQUE O MUNDO É MAIS FORTE DO QUE A ESCOLA” – SENTIDOS DA ESCOLA PARA UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS

BRUNA PEREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientador: Profª Drª Iracema Neno Cecílio Tada

Banca examinadora:

Profª Drª Iracema Neno Cecílio Tada
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:




Profª Drª Silvia Maria Cintra da Silva
Programa de Pós-graduação em Psicologia (PGPSI/UFU)

Assinatura:



Profª Drª Lilian Caroline Urnau
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:



Dissertação aprovada em: 20 / 04 / 2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz e Solange, que são minha base e fonte de toda motivação que me permite trilhar o meu crescimento acadêmico, profissional e, principalmente, pessoal. Obrigada por todo amor e cuidado que me proporcionam.

Ao meu namorado, Anselmo, por todo o carinho e apoio que me ofertou neste momento ímpar em minha vida. Com sua força e palavras de conforto esta caminhada se tornou possível.

À minha grande família, padrastos, irmãos, cunhadas, sobrinhos e avós, pelos momentos de lazer, carinho e divertimento. Isto possibilitou adocicar e tornar mais leve este período.

Às minhas companheiras de alma, Pâmela e Ainá, por toda amizade e acolhimento. Suas contribuições para esta escrita me faz afirmar: sem vocês nada disso seria possível.

À minha parceira, Alyne, carinhosamente chamada de *irmã*, o mestrado me trouxe um presente que foi você.

À minha orientadora, pelos valiosos ensinamentos e direcionamentos não só no meio acadêmico, mas para a vida. Este crescimento só foi possível por seus apontamentos e incentivos. Mesmo em minhas infinitas dúvidas seu direcionamento me mostrou que a certeza seria possível.

A todo corpo docente do MAPSI pelas valiosas discussões que proporcionaram momentos ricos para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço também ao técnico da Secretaria do MAPSI, Antenor, por sempre nos receber de forma tão acolhedora e prestativa.

À professora Silvia Cintra e a professora Lílian Urnau, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa que, por meio das pontuações e sugestões extremamente relevantes, auxiliaram-me no delineamento do texto.

À participante da pesquisa, pela confiabilidade em compartilhar sua história, contribuindo de maneira sem igual para o desenvolvimento deste estudo e enriquecendo as discussões sobre esta temática.

Meu muito obrigada!

RESUMO

A exploração sexual é considerada uma das formas de violência sexual, em que ocorre quando há remuneração financeira em troca da satisfação por meio de atos sexuais uma terceira pessoa ou várias. É muito comum na história de adolescentes em situação de exploração sexual vivências de abandono e fracasso escolar. Diante dessa triste situação, este estudo teve como objetivo principal compreender quais os sentidos da escola para uma adolescente em situação de violação de direitos, mais especificamente em situação de exploração sexual. Teve como objetivos específicos identificar como a adolescente compreende o discurso dos atores escolares, como entende a função da escola e como é percebida a relação escola e sexualidade em seu discurso. Para tanto, os pressupostos teóricos utilizados para discutir e embasar os elementos que circundam essa problemática foi o da Psicologia Histórico-Cultural, constituída pela compreensão de adolescência, função da escola e sexualidade, como também as definições epistemológicas de sentido e significado. A pesquisa foi realizada na capital do Estado de Rondônia, Porto Velho-RO. Para poder compreender a partir de própria visão da adolescente a representação da escola, a participante da pesquisa foi uma adolescente, que na época da entrevista tinha 17 anos. O instrumento utilizado para construção dos dados foi a realização de duas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Verificou-se que a escola não adquiriu sentido pessoal na história de vida da colaboradora o que interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de ações conscientizadas que possibilitem modificar sua realidade. As ações desenvolvidas pelos Órgãos governamentais de garantia de direitos não conseguiram realizar mudanças significativas na vida da colaboradora, o que difere da importância de que haja maior investimento em recursos materiais e em capacitação destes operadores de serviços, bem como de maiores articulações com as Secretarias de Educação quanto às intervenções desenvolvidas para a superação da vulnerabilidade e a compreensão da importância da educação para a humanização do educando.

Palavras-chave: Adolescência. Exploração Sexual. Escola. Psicologia.

ABSTRACT

Sexual exploitation is considered one of the forms of sexual violence and occurs when there is financial remuneration in exchange for satisfying by means of sexual acts a third person or several ones. It is very common in the history of adolescents in sexual exploitation situations abandonment and school failure experiences. Faced with this sad situation, this study aimed to understand what about the meanings of school for an adolescent in situation of rights violation, more specifically in a situation of sexual exploitation. As a way of responding to this purpose, the specific objectives were to identify how the adolescent understands the school actor's discourse, how she understands the school function and how the school and sexuality relationship is perceived in her discourse. To that end, were used the theoretical assumptions of Historical-Cultural Psychology to discuss and base the surrounded elements about this problematic, constituted by the understanding of adolescence, school function and sexuality, as well as the epistemological definitions of sense and meaning. The research was realized in the capital of the State of Rondônia, Porto Velho. To understand the school's representation from the vision of the adolescent, the participant of this research was an adolescent, who at the time of the interview was 17 years old. The instruments used to construct the data were two semi-structured interviews recorded in audio. It was verified that school did not acquire personal sense in the collaborator's life history, what interferes in superior psychological functions development and conscientized actions that make possible to modify her reality. The actions developed by the Governmental Bodies of rights guarantee have not been able to make significant changes in the collaborator's life, which argues that it is important to exists greater investment in material resources and training of these services operators, as well as greater articulation with the Secretaries of Education regarding the interventions developed to overcome vulnerability and understanding about the importance of education for the student's humanization.

Keywords: Adolescence. Sexual Exploitation. School. Psychology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PEPA – Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DISQUE 100 – Disque Denúncia Nacional Gratuito

TICs – Tecnologia da Informação

PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

FPS – Funções Psicológicas Superiores

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

TCL – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SESI – Serviço Nacional da Indústria

CNI – Conselho Nacional da Indústria

EJA – Educação de Jovens e Adulto

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

MEC – Ministério da Educação

BCCN – Base Curricular Comum Nacional

LISTA DE QUADRO

Quadro 1.....	82
---------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONHECENDO A EXPLORAÇÃO SEXUAL.....	13
1.1 Marcos regulatórios	18
2 ADOLESCÊNCIA.....	25
2.1 Contextualizando a adolescência	25
2.2 A importância das Funções Psicológicas Superiores	31
3 ESCOLA E ADOLESCÊNCIA, QUAL A RELAÇÃO?	40
3.1 Escola e sexualidade	49
3.2 Significado e sentido.....	55
4 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	62
4.1 Abordagem Metodológica	63
4.2 Contexto da pesquisa	64
4.3 Participante	66
4.4 Construção dos dados	68
4.5 Procedimentos para a análise dos dados	70
5 INTERPRETANDO OS DADOS.....	72
5.1 Conhecendo um pouco mais sobre a vida de Leilane:	72
5.2 Vida escolar	77
5.3 Adolescência, sexualidade e escola	95
6 SINTETIZANDO O CONHECIMENTO ELABORADO: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Autorização Departamento Média Complexidade (CREAS)	120
APÊNDICE B – Autorização da Instituição (CREAS).....	121
APÊNDICE C – Termo de Assentimento livre e esclarecido (colaboradora)	122
APÊNDICE D – Termo de Consentimento livre e esclarecido (responsável)	123
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista	124

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha permanência na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, enquanto acadêmica do curso de Psicologia tive a oportunidade de cursar disciplinas com enfoque nos processos educativos, dessas ocasiões retornaram experiências que foram fundamentais para minha formação e construção profissional. Dentre tantas, destaco em especial, as vivências oriundas da disciplina conhecida na UNIR como PEPA (Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem), a qual possibilitou acompanhar durante um semestre uma criança que fora encaminhada para a Clínica de Psicologia da Universidade por queixa escolar.

A realização do acompanhamento proporcionou momentos de reflexão acerca da importância da escola e de seu funcionamento, também viabilizou a aproximação com os atores escolares - aluno, família e escola. Nesse interlúdio fui espectadora de como as relações no ambiente educacional podem ser conflituosas e, por outro lado, quando bem intermediadas podem promover grandes mudanças numa realidade caótica. Logo, foi possível observar que, à medida que nos posicionamos como uns facilitadores para a realização de diálogo entre estes escolares, a situação da queixa inicial ganhava um novo contorno e, por conseguinte, era superada.

Fato igualmente relevante foi o direcionamento dado por alguns docentes da graduação à abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, que visa, primordialmente, à importância do contexto histórico para formação do indivíduo; do acesso à escolarização para promoção das Funções Psicológicas Superiores- FPS e da elevação dos conceitos cotidianos a conceitos científicos. O contato com essa perspectiva da ciência psicológica facilitou a percepção de que as interações na sociedade, assim como na escola, são perpetradas pelos estigmas e conceitos popularmente disseminados no cenário social, por vezes uma visão reducionista e biologizante do desenvolvimento que corroboram para que muitos alunos sejam apontados como culpados e responsabilizados pelo seu eventual fracasso escolar. Em vista disso, torna-se pertinente olhar para os fenômenos sociais não se contentando com a aparência imediata, é necessário, portanto, esforçar-se para superá-la em busca da essência.

Na minha prática profissional como Psicóloga no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, uma das funções atribuídas consiste na realização do atendimento e acompanhamento psicológico de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos¹, mais especificamente vítimas de violência sexual. Com os atendimentos realizados, pude observar que os adolescentes em situação de exploração sexual demandavam características em comum: apresentavam estigmas, histórico de fracasso e evasão escolar.

Atrelados a essas características dos adolescentes, a relação deles com a escola e os inúmeros relatos de preconceitos, contraditoriamente oriundos do espaço educacional, despertaram-me a inquietação em poder estudar e desvelar o que a instituição escolar, de fato, representa para esses estudantes. Diante disso, candidatei-me a uma vaga no mestrado em Psicologia, na linha de Psicologia Escolar e Processos Educativos, no intuito de investigar sobre a relação dos adolescentes em situação de exploração sexual com a escola.

Logrando êxito no ingresso da pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, os motivos de outrora persistiram, desta feita, o presente trabalho objetiva de maneira geral compreender quais os sentidos da escola para uma adolescente em situação de violação de direitos, mais precisamente em situação de exploração sexual. Nesta empreitada, torna-se fundamental ainda identificar de forma específica como o adolescente compreende o discurso dos atores escolares, como entende qual a função da escola e como é percebida a relação escola e sexualidade em seu discurso.

Vulnerabilidade social, violação de seus direitos e exploração sexual de jovens são temas importantes e controversos na problemática social, outrossim é recorrente no CREAS indivíduos que já passaram pela iniciação do processo de escolarização e foram expostos a uma situação de risco social, que tendem a terem suas relações mediadas pelo preconceito, o que fortalece o sentimento de menos valia. Portanto, trata-se de um tema de grande relevância e de solo fértil para discussões na

¹ São considerados direitos fundamentais, segundo o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990): vida, saúde, alimentação, educação, cultura, lazer, profissionalização, liberdade, respeito; dignidade, convivência familiar e comunitária.

interface com o papel da escola no processo de escolarização desses adolescentes, destarte acredito que o tema dessa pesquisa é válido para a comunidade científica e social por se tratar de uma demanda que expressa uma realidade que necessita ser problematizada e gerenciada pelas ações do poder público.

A fim de alcançar os escopos supracitados, inicio esse texto contextualizando sobre a exploração sexual, seus conceitos e, de forma breve, sua relação com a organização de políticas públicas. Seguidamente, discuto a necessidade de pensar a adolescência de modo a avançar dos conceitos tradicionais para uma reflexão crítica pautada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, busquei relacionar essa fase do desenvolvimento com aspectos intrínsecos à escola, trazendo também a reflexão sobre a sexualidade e o cotidiano escolar.

Pautada em meu objetivo principal, também discuto os conceitos de sentido e significado na vertente teórica a qual me proponho. No intuito de compreender a forma que foi realizada a pesquisa, assim como os caminhos que tive que percorrer, na 3ª seção discuti o método utilizado para a coleta dos dados. Posterior a isso, os resultados e discussões são analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nas considerações finais, estão inclusas as reflexões que este estudo trouxe sobre a problemática apresentada.

1 CONHECENDO A EXPLORAÇÃO SEXUAL

A realidade brasileira cotidianamente retrata o aumento de notícias referentes à exploração sexual, em que rotineiramente ocorrem denúncias e notícias envolvendo crianças e adolescentes. Para entender e contextualizar esta problemática, são utilizados os seguintes fatores: classe econômica, dinâmica familiar e o contexto social em que os adolescentes estão inseridos.

A primeira definição mais clara sobre a exploração sexual utilizada é a do Primeiro Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças² em Estocolmo, realizado em 1996, que a compreende como

[...] uma violação fundamental dos direitos da criança. Esta compreende o abuso sexual por adultos e a remuneração em espécie ao menino ou menina e a uma terceira pessoa ou várias. A exploração sexual comercial de crianças constitui uma forma de coerção e violência contra crianças, que pode implicar o trabalho forçado e formas contemporâneas de escravidão (p. 1).

O fenômeno da exploração sexual é considerado como um tipo de violência, na medida em que há uma relação de poder entre pessoas que se encontram em diferentes posições. Esta situação ocorre quando, por exemplo, os responsáveis/adultos - ou até mesmo um outro adolescente -, utilizam crianças e/ou adolescentes para satisfazer suas necessidades sexuais por coerção ou indução-.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (1999), a exploração sexual é conceituada como uma das formas de violência sexual, por ser uma atividade sexual em que a criança e/ou adolescente é envolvido e remunerado. A utilização de menores em situação de prostituição é uma prática sexual ilegal, na qual são violadas leis e regras éticas, morais e sociais de uma determinada sociedade, o que constitui um sério problema social, que necessita ser debatido.

Somente em 2008 foi discutida a necessidade de compreender a violência sexual de forma mais ampla; discussão esta realizada no III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, sediada no

² Os autores utilizam a mesma definição de violação de direitos da criança para os adolescentes. Não foi encontrada uma definição específica para o público adolescente.

Brasil. A partir deste encontro, a violência sexual foi considerada um macroconceito que se distingue entre abuso sexual e exploração sexual. Conforme o documento, a definição conceitual da violência sexual é:

[...] expressada de duas formas - abuso sexual e exploração sexual—, como todo ato, de qualquer natureza, atentatório ao direito humano ao desenvolvimento sexual da criança e do adolescente, praticado por agente em situação de poder e de desenvolvimento sexual desigual em relação à criança e adolescente vítimas (BRASIL, 2013, p. 22).

A violência sexual ocorre quando é cometida por um agente que está em uma situação de poder em relação à vítima. Destaque-se que este poder pode ser financeiro, emocional, físico ou até mesmo estar em uma fase do desenvolvimento sexual desigual ao da vítima.

Um ponto destacado nas definições é a visão de que a exploração sexual infanto-juvenil é considerada como uma das piores formas de trabalho: o da escravidão. Segundo Faleiros (2000), o trabalho escravo na situação de exploração do sexo apresenta situações de castigos físicos, impossibilidade de ir e vir, elevado número de horas de trabalho e, em caso de um agenciador, total submissão da vítima.

Leal (1999) explica que a exploração sexual comercial pode ser classificada em quatro tipos. São eles: prostituição infantil, pornografia, turismo sexual e tráfico. Com relação à prostituição infanto-juvenil, a autora discute que esta se constitui como a troca de favores sexuais por algo de consumo. Crianças e adolescentes são considerados prostituídos e não prostitutas, pelo seu desenvolvimento específico, por serem vulneráveis e em situação de risco social, mais suscetíveis para que ocorra essa situação em virtude de uma multiplicidade de fatores como econômicos, sociais e políticos.

A pornografia, conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nos artigos 240 e 241, refere-se à produção e reprodução de filmagem, fotografia de criança e/ou adolescente em “[...] cena de sexo explícito ou pornográfico” (p. 87). Prevê-se pena de reclusão de quatro a oito anos a qualquer pessoa que produzir, intermediar ou consumir este material.

Já com relação ao turismo sexual, Leal (1999) explica que esta prática ilegal ocorre quando há deslocamento de pessoas para uma determinada localidade de

outras regiões, sejam estrangeiros ou habitantes do próprio país, com o apoio de uma rede de exploração, como, por exemplo, taxistas e hotéis que comercializam a atividade sexual de crianças e/ou adolescentes.

Quanto ao tráfico sexual, a autora analisa que está intimamente ligado ao turismo sexual, pois existe a mudança de localidade para fins de exploração sexual como, por exemplo, o transporte de adolescentes a garimpos. Há também o tráfico internacional, que é o transporte dessas pessoas para outros países.

Os locais de maiores incidência de exploração sexual, segundo Leal (1999), são cidades e lugares de fronteiras, espaços com muito fluxo de pessoas e turismo. Logo, a cidade de Porto Velho/RO - onde a pesquisa foi desenvolvida -, se enquadra nesses critérios, uma vez que é uma região de fronteira que, em sua história de povoamento, contou com o garimpo de ouro e pedras, como a ametista. Atualmente, apresenta um inchaço populacional por conta das grandes obras realizadas nesta localidade, com a construção de duas usinas hidrelétricas ao longo do rio Madeira, tornando-se, assim, mais vulnerável.

Em uma pesquisa promovida pela Organização CHILDHOOD³, aponta-se que as vítimas de exploração sexual são, na maioria, meninas de classe pobre, autodenominadas pardas ou negras e que residem com a família nuclear. Cerca de 30% da amostragem exerce atividade laborativa; entretanto, não recebe ressarcimento financeiro suficiente por esse trabalho, o que caracteriza outro tipo de violação de direitos: exploração do trabalho infantil (CERQUEIRA-SANTOS, 2009).

O relacionamento familiar também foi apontado por Teixeira (2003) como fator central para a exposição ao risco. A autora afirma que as brigas familiares seguem, aparentemente, uma ordem natural que favorece por terminar numa situação de exploração. Tal concepção se deu por meio do próprio discurso das adolescentes, como se não houvesse outro roteiro possível para essas meninas que convivem com problemas familiares. “A perda de referência na família como lugar de aceitação e

³ Instituição Internacional criada em 1999 por Sua Majestade, Rainha Sílvia da Suécia, que apoia projetos e desenvolve programas no intuito de proteger as crianças e adolescentes. Fonte: <http://www.childhood.org.br/release/boilerplate-sobre-a-childhood-brasil>

acolhimento aparece como o grande fator de vulnerabilidade para a exploração sexual dessas crianças e adolescentes” (p. 123).

As situações evidenciadas por Cerqueira-Santos (2009) relatam que a grande maioria das meninas que sofreram violência dentro do seio familiar, residem em bairros (local de moradia e de relacionamentos) considerados violentos, onde já vivenciaram ou ficaram expostas à violência. Por esses diversos fatores, torna-se evidente que a situação de exploração sexual está intimamente ligada a uma multiplicidade de causas, dentre elas, a convivência íntima com múltiplas situações de violência, algo que, infelizmente, se tornou rotineiro para este público.

As situações de múltiplas vivências de violações de direitos são vistas na maioria dos estudos publicados sobre a situação de exploração sexual. Nas pesquisas de Libório (2005) e Cerqueira-Santos (2009), evidencia-se que grande parcela deste público, desde sua infância, conviveu intimamente com situações de negligência, maus tratos e abusos sexuais, bem como que este grupo é tido como marginalizado (negligenciado), em se tratando de políticas públicas. Tais fatores contribuem para a compreensão de que a história de vida marcada por um processo contínuo de violências, violações de direitos e situação de vulnerabilidade pelo meio social no qual se enquadra torna a exploração sexual, segundo Libório (2005), um processo de construção multidimensional, ou seja, não é um único fator, mas uma diversidade deles.

Outro elemento apontado pelo estudo de Cerqueira-Santos (2009) é o de que a inserção na situação de exploração sexual, em sua grande maioria, ocorreu por meio do círculo social, ou seja, inicia-se pelo relacionamento interpessoal, sendo estes considerados importantes para o desenvolvimento do indivíduo, especialmente na infância e adolescência. Por isso as ações que as ações para combater a situação de exploração sexual não podem ser individualizadas, mas serem intervenções de enfrentamento de escala macrossocial; a comunidade também deve ser um foco de atenção.

Os elementos e apontamentos das características dos adolescentes envolvidos na exploração sexual refletem a desigualdade social existente nos diversos segmentos da realidade brasileira. Além disso, evidenciam a falha de políticas públicas efetivas que, por conseguinte, acarreta sua inoperância, que

contribui para a constante convivência com as violações de direitos e para a perpetuação do ciclo de vulnerabilidade e risco social desses adolescentes.

Diante das interfaces dos elementos na história de vida desse público, há a situação escolar e todo seu desdobramento intra e extramuro, que reflete, consideravelmente, no processo de humanização desse adolescente. Pesquisas foram realizadas a fim de entender a relação desse grupo com a escola. Cerqueira-Santos (2009) destaca em seu estudo que 30% dos adolescentes que estavam em situação de exploração sexual informaram que se evadiram da escola e/ou nunca frequentaram uma instituição de ensino. Já Libório (2005) destaca na sua pesquisa que 14 adolescentes em situação de exploração sexual, que eram atendidas pelo Centro de Atendimento, tinham características em comum quando se tratava da escola - todas estavam em situação de evasão escolar e, além disso, apresentavam defasagem com relação à idade-série.

Tais dados revelam quanto o acesso aos direitos desses adolescentes é negligenciado e como este público não é considerado nas políticas públicas, ou pior, essa negligência os torna marginalizados, ora por situação de evasão escolar, ora por trabalho escravo ou por ininterruptas situações de revitimização de violações de direitos.

Teixeira (2003), ao realizar entrevista com adolescentes em situação de exploração sexual, utilizou o caso de Liliane, de 17 anos, para expor os sentidos subjetivos da exploração sexual. Um ponto destacado pela autora é a dificuldade em conseguir estabelecer uma cronologia de vida, que corresponda à linha de tempo ao tentar recordar lembranças de suas vivências. A adolescente “[...] confunde-se ao tentar estimar datas, períodos, idades” (p. 117); portanto, interliga-se a incapacidade de sentir-se sujeito do próprio destino.

Acerca disso, Teixeira (2003) destaca que Liliane tem um filho e que na maioria das vezes não tem residência fixa; a troca de casa é algo rotineiro, uma vez que os envolvimento maritais ocorrem de repente. Tais características foram bastante comuns à realidade vivenciada na realização deste estudo, pois a pesquisadora teve dificuldade de localização desta demanda devido às constantes mudanças de endereço dos adolescentes, o que interfere na possibilidade de vinculação com este público. Teixeira (2003) descreve que

Esta é uma prática muito comum entre adolescentes em situação de risco social. As uniões acontecem de repente, em circunstâncias que geralmente favorecem situações concretas da vida. A partir de então o companheiro é chamado de “marido”, marcando, entre seus pares, um novo lugar social para ambos. Apesar de a grande maioria dessas relações serem de curta duração, é na família tradicional, nuclear e patriarcal, que buscam referências quando se enxergam criando suas próprias famílias. Repetem a mesma denominação de papéis e tentam legitimar os mesmos valores (p. 121).

Outro ponto abordado por Teixeira (2003) está relacionado em como identificar e/ou encontrar esse adolescente em situação de exploração sexual, pois os que frequentam assiduamente as esquinas (quando ocorre a situação de exploração sexual), por mais que tenha maior visibilidade, não retrata a real situação de exploração sexual brasileira. Possivelmente, a sua grande maioria realiza programas de cunho sexual ocasional e de forma velada que, provavelmente, pode ser maior do que os dados apresentam.

E, por mais que a exploração sexual pelas esquinas e ruas tenha maior visibilidade, talvez esse tipo de violação de direitos pode ser considerado somente a ponta do *iceberg*. Teixeira (2003) faz a ressalva de que, possivelmente, sejam mais constantes as formas de exploração esporádicas e de forma velada. Algo que pode merecer ser destacado é que pode muitas vezes ser vivenciado como um contrato, sendo este apresentado para o adolescente como um relacionamento ou algo natural.

Até aqui foram expostos os conceitos e as formas de violência sexual enfrentadas por crianças e adolescentes no Brasil, bem como os elementos que corroboram e atravessam a realidade deste público. Para dar continuidade à complexidade do fenômeno da exploração sexual, faz-se necessário compreender de que forma e como é pensado o combate e o atendimento a esse tipo de violência. Assim, analisar-se-ão alguns marcos legais.

1.1 Marcos regulatórios

A criação do ECA fomentou a implementação de todo um conjunto de ações específicas para se trabalhar com criança e adolescente quanto à proteção dos seus direitos: criação de Juizados de Infância e Juventude, no Ministério Público e na

Defensoria, a criação de núcleos especializados, além de delegacias especializadas, estas últimas, tanto para atendimento de crianças e adolescentes vítimas quanto autores de atos infracionais.

A criação desses aparelhos teve como intuito a celeridade no andamento das decisões judiciais, como também garantir o respeito à dignidade das crianças e adolescentes frente às especificidades de sua condição para a realização de um atendimento especializado. Em outras palavras:

O ECA significou uma mudança radical da perspectiva de direitos de crianças e adolescentes, passando da lógica da situação irregular – que tratava esse público como objeto da tutela do estado e se restringia a compor norma sobre “menores” que não estavam sob a tutela dos pais – para a lógica da proteção integral, prevendo direitos de todas as crianças e adolescentes brasileiras, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (BRASIL, 2013, p. 13).

Com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA -, pela Lei 8.242, no ano de 1991, fortaleceram-se as propostas de enfrentamento e atendimento para a problemática de violência sexual, contribuindo, assim, no ano de 2000, para a elaboração do 1º Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil. A partir da criação deste Plano, surgem ações e políticas públicas mais específicas para este público.

Com isso, objetivou-se o fortalecimento das redes locais e estaduais de enfrentamento contra o abuso sexual e a exploração sexual. Foi por meio deste primeiro Plano que surgiram as campanhas sistemáticas de sensibilização nacional de enfrentamento no Carnaval e no dia 18 de maio⁴ - Dia Nacional de Luta Contra o Abuso e a Exploração Sexual.

Outro avanço importante foi o da criação do Disque 100 - disque denúncia nacional gratuito - no intuito de fomentar o maior número de denúncias quanto aos crimes sexuais, pois, além de ser gratuito, pode ser realizado anonimamente, o que favorece maior estímulo para pessoas temerosas de represália tomarem iniciativa para realizar denúncias.

⁴ Essa data é uma homenagem a Araceli, uma menina de apenas oito anos de idade sequestrada, violentada e assassinada no Espírito Santo em 18 de maio de 1973. Seus algozes, rapazes de classe média alta, nunca foram punidos.

Constam como proposta no 1º Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Infantojuvenil, emitido em 2000, seis eixos estratégicos:

Análise da Situação – conhecer o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de diagnósticos, levantamento de dados, pesquisas.

Mobilização e Articulação – fortalecer as articulações nacionais, regionais e locais de combate e pela eliminação da violência sexual; envolve redes, fóruns, comissões, conselhos e etc.

Defesa e Responsabilização – atualizar a legislação sobre crimes sexuais, combater a impunidade, disponibilizar serviços de notificação e responsabilização qualificados.

Atendimento - garantir o atendimento especializado, e em rede, às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual e às suas famílias, realizado por profissionais especializados e capacitados.

Prevenção - assegurar ações preventivas contra a violência sexual. Ações de educação, sensibilização e de autodefesa.

Protagonismo Infantojuvenil – promover a participação ativa de crianças e adolescentes pela defesa de seus direitos e na execução de políticas de proteção de seus direitos. (BRASIL, 2013, p. 09).

No III Congresso Mundial de Enfrentamento, realizado no Brasil em 2008, percebeu-se a necessidade de revisão e atualização do Plano Nacional, “[...] sobretudo para atender às chamadas novas formas de violência sexual, os crimes transnacionais e os delitos facilitados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs)” (BRASIL, 2013, p. 09).

Nesta atualização do Plano Nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, emitido em 2013, foram reformulados os eixos do antigo Plano de 2000 e constituíram-se seis eixos, alterando-os para prevenção; atenção, defesa e responsabilização; participação e protagonismo; comunicação e mobilização social, estudos e pesquisas.

No eixo de atenção do Plano Nacional, menciona-se a necessidade de se realizar capacitações profissionais para os agentes da educação, saúde e assistência social para se trabalhar frente a esta demanda. Especifica-se também que, em lugares de turismo, megaeventos e grandes obras, deve haver ações especiais para se enfrentar situações de risco de abuso sexual e exploração sexual.

Ainda no eixo de atenção (BRASIL, 2013), está inclusa de forma mais ampla a universalização do acesso de crianças e adolescentes em situação de abuso e/ou

exploração sexual às políticas públicas, recebendo atenção especializada nas áreas de saúde, educação, assistência social, esporte e lazer.

Uma proposta de ação que está sendo discutida atualmente pelos agentes de proteção refere-se à implementação de programas e serviços para o atendimento da pessoa que comete a violência sexual, ou seja, o autor do crime. Esta é uma ação pré-determinada em que está sendo discutido qual o serviço responsável por executá-la. No município de Porto Velho-RO, não está definido em qual órgão institucional ocorrerá o atendimento. Frente a isso, não há no fluxo de atendimento orientações sobre como proceder com esta demanda.

Relacionado a crianças e adolescentes em situação de abuso e violência sexual, o Plano (BRASIL, 2013) reforça a necessidade de fortalecer os programas e serviços destinados ao atendimento psicossocial dessa população, assim como o atendimento as suas famílias, objetivando o fortalecimento do vínculo familiar e o elencamento de estratégias de Proteção.

É nesta proposta de atenção e atendimento, conforme o primeiro Plano Nacional de 2000 e sua atualização de 2013, que se enquadra meu trabalho e o local em que a adolescente que aceitou participar da pesquisa foi atendida, realizada no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS em Porto Velho-RO. O CREAS é um local que abarca serviços da Assistência Social. Propõe-se atender pessoas e famílias que estão sob ameaça ou em situação de violações de direitos. Nele se encontra o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Famílias e Indivíduos - PAEFI.

O PAEFI é descrito pela Tipificação Nacional como:

Serviço de apoio, orientação e acompanhamento a famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos. Compreende atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos, a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais e para o fortalecimento da função protetiva das famílias diante do conjunto de condições que as vulnerabilizam e/ou as submetem a situações de risco pessoal e social (BRASIL, 2014, p. 29).

Conforme preconizado no eixo de atenção do Plano Nacional, é neste serviço que se encontra o atendimento especializado a crianças e adolescentes em situação de violência sexual (abuso e exploração sexual). Originalmente, deve ser acompanhado pela equipe interdisciplinar composta pelos profissionais de

Psicologia, Serviço Social e Direito. Deste modo, pretende-se contribuir para maior diversidade teórica:

[...] numa perspectiva dialética, deve agregar instrumentos técnicos e operativos, bases teórico-metodológicas e ético-políticas, que possam proporcionar uma aproximação sucessiva e crítica à realidade social, donde emergem as situações atendidas (BRASIL, 2011, p.28).

A realização do acompanhamento psicossocial no CREAS ocorre por encaminhamentos dos órgãos que compõem a rede de enfrentamento (conselhos tutelares, hospitais, delegacias, juizados etc), como também por meio da demanda espontânea. Conforme consta no Caderno de Orientações Técnicas do CREAS, pelas situações serem consideradas complexas, envolvendo especialmente situações de violações de direitos, permeadas por conflitos e tensões familiares, o que pode ocasionar até rupturas de vínculos, o desempenho do CREAS exige intervenções mais complexas e que demandam habilidades técnicas mais específicas da equipe integrada com a rede.

Pelas distintas especificidades das famílias e indivíduos que vivenciam situações diversas, o atendimento no CREAS “[...] implica reconhecer que, diante das situações vivenciadas, cada família/indivíduo atendido no CREAS demandará um conjunto de atenções específicas, de acordo com suas singularidades” (BRASIL, 2011, p. 27). Com isto há necessidade de pensar e construir o Plano de Acompanhamento Individual e/ou Familiar, frente à demanda familiar apresentada, respeitando as singularidades de cada situação buscando a

[...] decisão conjunta, com cada família/indivíduo, das metodologias a serem utilizadas no trabalho social especializado, para a adoção das estratégias mais adequadas em cada caso, tendo em vista a construção de novas possibilidades de interação, projetos de vida e superação das situações vivenciadas. Nessa direção, algumas situações poderão requerer atendimentos mais individualizados, enquanto outras demandarão intervenções mais coletivas, com a participação de todos os familiares implicados na situação ou até mesmo a inclusão em atendimentos em grupo (BRASIL, 2011, p. 27).

No caderno de orientações técnicas, há também recomendações para a necessidade de que o atendimento ofertado deva objetivar a prevenção do agravamento das situações atendidas. Consta o exemplo de casos de violência intrafamiliar intergeracional, como em episódios em que o autor da violência (avô da

criança) também abusou da mãe. Em casos mais graves, há a necessidade de adoção de medidas protetivas em que se deve afastar a criança e o adolescente dessa dinâmica familiar.

No que se refere à escola, fator fundamental para a reflexão deste trabalho, no eixo de prevenção do Plano Nacional (BRASIL, 2013), consta a importância do tema sexualidade no currículo a ser trabalhado nas escolas e universidades. Neste se retrata a relevância da implementação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 29).

Consta a necessidade de que se discutam na escola os direitos sexuais e a sexualidade como forma de prevenção às situações de violência sexual. Contudo, atualmente, a nova proposta de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) excluiu a orientação sexual dos temas transversais, ou seja, um retrocesso quanto a promoção da igualdade de gênero e dos direitos sexuais, como também reflete diretamente no enfrentamento no combate à exploração sexual.

Dentre os eixos do Plano Nacional (BRASIL, 2013), há um que destaca a importância da escola no enfrentamento das violações de direitos nos casos de violência sexual. O eixo é o da prevenção, que propõe ações como atividades educativas e formativas para prevenir a violência sexual nos espaços em que crianças e adolescentes convivem.

Também foi incluída como forma de prevenção a necessidade de expandir o acesso de adolescentes a programas de formação profissional, para que possa ser inserido no mercado de trabalho. A discussão levantada no eixo da prevenção estendeu-se ao da atenção, no qual se discutiu a necessidade de uma política específica para inserção socioproductiva aos adolescentes em situação de violência sexual.

Acerca disso, é válido salientar que em Porto Velho-RO, local onde se realizou a pesquisa, até aproximadamente o ano de 2015, existia o Projeto ViraVida, uma iniciativa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e do Serviço Social da Indústria (SESI). No livro ViraVida (BRASÍLIA, 2010), consta o objetivo de reverter a “[...] mais cruel forma de experiência de trabalho infantil – a exploração sexual de

adolescentes e de jovens” (p. 11). Defendia a promoção da escolaridade por meio de cursos profissionalizantes, de acompanhamento na área de saúde pelo serviço da Psicologia, do Serviço Social e Pedagógico, visando, assim, à elevação da autoestima dos adolescentes e jovens em situação de exploração sexual e/ou em alguma situação de violação de direitos.

Um dos critérios para se inscrever neste programa era o de estudar no período noturno e ter disponibilidade de horários pela manhã e/ou tarde para realizar o curso profissionalizante em um horário e, no outro, participar das atividades de lazer, cultura, reforço escolar, atendimento na área de saúde e o acompanhamento psicossocial. A proposta do programa favorecia para que as adolescentes que estavam evadidas da escola retornassem à instituição.

Na capital, adolescentes vítimas de abuso ou exploração, como também, sujeitos a vulnerabilidade ou risco social, eram encaminhados a esse Projeto, o qual lhes oferecia um auxílio de R\$ 400,00 mensais, alimentação e transporte. Com o fim desta iniciativa, atualmente não existe local de referência para encaminhamento desses adolescentes que se encontram em situação de exploração sexual, o que dificulta drasticamente o desenvolvimento de ações de enfrentamento para combater essa problemática.

Esta seção foi uma breve explanação das características envolvidas na situação de exploração sexual, assim como seus diversos fatores envolvidos. Expuseram-se também os marcos regulatórios para o atendimento e acompanhamento a esta demanda. Na seção seguinte, discutir-se-á sobre a adolescência, sua denominação e aspectos dessa fase de desenvolvimento, na qual este estudo é baseado.

2 ADOLESCÊNCIA

Esta seção está dividida em duas subseções, para maior detalhamento acerca do tema que será trabalhado. Na primeira subseção, “Contextualizando a Adolescência”, retratam-se de forma geral os conhecimentos produzidos acerca dessa fase do desenvolvimento humano. Muitas vezes, quando se fala sobre adolescentes, comumente, há confusões, agressividade e desordem. De certa forma, o conhecimento científico produzido favoreceu para que essa compreensão fosse perpetrada. Devido a isso, nesta primeira divisão da seção, discutir-se-á essa definição e suas complicações.

Já na segunda subseção, “A importância das Funções Psicológicas Superiores”, discutir-se-ão os conceitos sobre adolescência pela corrente teórica que este estudo propõe: a Psicologia Histórico-Cultural.

2.1 Contextualizando a adolescência

A adolescência é considerada uma das fases de desenvolvimento, no entanto cada indivíduo a vivencia à sua maneira. Um questionamento que se faz pertinente é: a fase da adolescência é algo que sempre existiu?

Por muito tempo, a adolescência foi confundida com a infância, Ariès (2006) afirma que até o século XVIII não existia distinção entre elas. Tal compreensão estava intimamente ligada à questão da autonomia - uma vez que, numa determinada época, a definição de criança e adulto era baseada na independência financeira. O autor escreve acerca disso que

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava intimamente ligada à idéia de dependência [...]. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (p.11).

Com a ampliação das instituições escolares no século XIX, houve progressivamente o afastamento de crianças e, conseqüentemente, dos adolescentes do mundo do trabalho. Com o retardamento da entrada na atividade do trabalho, a adolescência foi se solidificando e exigindo um maior período de tempo.

Bock (2004) reflete sobre esse assunto e evidencia que, com a Revolução Industrial, o trabalho exigiu maior qualificação profissional para novos postos. Com isso, foi necessária maior especialização do jovem, que passou a ser incluído no ambiente de trabalho por meio da escolarização, sendo necessário postergar o ingresso às imposições deste ofício.

Devido a isso, o desemprego fomentado pela sociedade capitalista potencializou o maior tempo de permanência na escola, para que assim o jovem demorasse cada vez mais na inserção no trabalho, já que, naquele período, era algo escasso:

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico (BOCK, 2004, p. 41).

Apesar da concepção de que a adolescência é histórica e definida como característica cultural, em que foi esclarecida e caracterizada por modificações sociais, como, por exemplo, maior tempo na escola e o afastamento das imposições do trabalho, a adolescência é reconhecida, especialmente pela Psicologia tradicional, como um período de turbulência e sendo imutável, que está somente interligada às modificações corporais do indivíduo. Na cartilha do Conselho Federal de Psicologia, intitulada Adolescência e Psicologia, Ozella (2002) retrata que a percepção geral acerca da adolescência está intimamente ligada à conturbação, luto, desordem e que essa compreensão foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas “[...] que a caracterizaram como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento” (p. 16).

A compreensão da adolescência é vista muito comumente como algo patológico, estando sempre associada a comportamentos negativos, transgressores, que apontam para uma anormalidade. Leal (2010) traz um questionamento bastante pertinente sobre essa questão: “o que o século XX traz com ele para que o adolescente se torne um indivíduo normalmente patológico?” (p. 32). Assim, faz a reflexão de que esses fenômenos não ocorriam ou não eram percebidos até o século XX.

Os teóricos da área da adolescência contribuíram para que esta fase atualmente seja considerada como instável e desequilibrada. Leal (2010) cita que o psiquiatra argentino Knobel denominava, em um primeiro momento, o período da adolescência como “*síndrome normal da adolescência*” (p. 18 – grifo da autora). O interessante é que ela era retratada como semipatológica, considerando que essa síndrome era necessária para a construção da identidade do adolescente. Essa situação de extrema crise seria fundamental para que a sua maturidade sexual e a sua identidade estivessem completamente formadas.

Souza e Checcia (2014) fazem indagações quanto à imagem socialmente atribuída à juventude a partir da década de 1990 no Brasil, em que a adolescência está associada à violência, com atitudes desviantes em relação ao ajuste ou à integração social. Esta fase passa a ser considerada uma ameaça. As autoras escrevem que os adolescentes são

[...] vistos como transgressores, delinquentes, rebeldes, violentos ou vândalos, os jovens são frequentemente associados à criminalidade, drogadição ou comportamentos antissociais. Tais estereótipos são veiculados pela opinião pública, propagados pelos meios de comunicação e endossados por produções acadêmicas, tendo, inclusive, a Psicologia como aliada na legitimação dessa imagem estereotipada (p. 107).

O adolescente, “[...] em sua ânsia de se autoafirmar, defende tenazmente seu direito à autonomia, expressa suas opiniões de forma contundente, muitas vezes opiniões extremas, busca incessantemente conhecer a si mesmo” (LEAL; FACCI, 2014, p. 34). A necessidade de se autoafirmar e defendender sua autonomia e suas opiniões favorece para este comportamento mais extremo. Destaque-se que, possivelmente, por já ser esperado pelo mundo adulto este comportamento, o adolescente acaba por reagir desta forma já aguardada.

A Psicologia foi uma das ciências que corroborou para a hegemonia dessa concepção reducionista, em especial pela sua compreensão de que a natureza humana é inata. “Os psicólogos, ao falarem sobre o fenômeno psicológico, apresentam-no como se estivesse dado no ser humano tal fenômeno. Como se fosse algo da natureza humana, do qual somos dotados desde que nascemos.” (BOCK, 2004, p. 27). Acerca disso, Leal e Facci (2014) analisam que

Essas seriam algumas das características presentes nos adolescentes hoje, que são universalizadas. Mas, longe de ser resultante de fatores biológicos, da produção de hormônios, como muitas das vezes se alega, a constituição dessa fase se deu dentro de condições históricas determinadas; foi consolidada a partir das bases materiais da sociedade (p. 19-20).

A fim de desconstruir e compreender os aspectos históricos, sociais e culturais em que o adolescente está inserido, houve, então, a necessidade de se buscar outras concepções de adolescência e compreensão de sujeito. Bock (2004) afirma que

Torna-se necessário revisitar e rever o conceito porque, em suas concepções, a psicologia naturalizou a adolescência. Considerou-a uma fase natural do desenvolvimento, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o processo social constitutivo da adolescência (p. 33).

Além de todas as mudanças internas que permeiam o adolescente, ele ainda convive com os dilemas demandados por uma sociedade capitalista, onde, como bem aponta Bock (2004), descreve a ansiedade em ingressar no trabalho, ter um desempenho profissional satisfatório, associado à pressão de se tornar um adolescente *normal* (comportando-se da maneira esperada) com suas devidas características, ou seja, responder às expectativas impostas.

Em resposta à pergunta inicial nesta seção, convido Leal (2010) para ajudar-nos a responder, pois compartilhamos da compreensão de que as fases do desenvolvimento humano são construídas histórica e socialmente, tendo relação íntima com as modificações nos momentos históricos e da sociedade na qual o sujeito se encontra inserido.

Longe de querer afirmar que não existem similaridades entre os adolescentes atualmente, entretanto essas uniformidades que se caracterizam nesta fase não são algo universal e inato, mas algo construído histórica e socialmente, pois

Não podemos deixar de considerar que algumas características se apresentam atualmente como comuns na adolescência, isto é fato; no entanto, temos que compreender que tais características são forjadas pelo tempo, pela forma como os homens se relacionam na produção de vida (LEAL; FACCI, 2014, p. 22).

Há elementos comuns aos adolescentes, mas estão intimamente ligados às experiências sociais e culturais na sociedade em que estão inseridos. Discutir-se-á isso a seguir.

Deve-se compreender a adolescência de forma crítica às teorias unicamente biologizantes e naturalizantes formuladas pela Psicologia. Desta forma, deve-se olhá-la como uma construção histórica e social, como analisado nesta seção, não se podendo excluir como as concepções hegemônicas científicas e sociais influenciam os comportamentos dos jovens.

Bock (2004) desvela que o homem não nasce com habilidades históricas da humanidade, pois elas foram construídas, mas se apropria destas. O homem nasce com potencial para se tornar humano, humanidade esta que está no mundo material e imaterial, nos fenômenos da vida humana. Deste modo, diverge-se por completo das visões tradicionais da Psicologia, que compreendem o homem com aquisições humanas de forma inata. As aquisições da humanidade precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva e se humanize.

Com a predominância de compreensão da adolescência como uma fase turbulenta, instável e de rebeldia, os adolescentes, por conviverem com essa representação, internalizam esses modelos e agem dessa forma que é aceita e esperada socialmente. Os adolescentes acabam internalizando o comportamento "ideal" esperado para eles, e os adultos também internalizam como se deve ocorrer essa relação com o indivíduo imaturo. Logo, essa relação já é pré-definida pela sociedade por essa concepção dominante e universal.

Para Calligaris (2000), autor psicanalista, à ausência de aceitação para inclusão e participação dos grupos de adultos, o indivíduo se integra a grupos de amigos e, até mesmo gangues, como forma de aceitação. Como cada grupo exige uma identidade própria para admissão, como, por exemplo, preferências musicais, cabelos e vestimentas, o que os torna consumidores ideais para nossa sociedade mercantilista.

Por ser um negócio rentável, a adolescência passou a ser definida e cristalizada pelo *marketing*, segundo Leal (2010). Assim, Calligaris (2000), autor psicanalista, evidencia que a propagação midiática e a distinção dessa fase de desenvolvimento se tornou algo rentável, pois “[...] se tornam consumidores ideais por ser um público-alvo perfeitamente definido. [...] O próprio *marketing* se encarrega

de definir e cristalizar os grupos adolescentes, o máximo possível” (p. 01 – grifo da autora). Ser reconhecido como adulto requer ser independente, mas a autonomia do adolescente é reprimida, então a maturidade e o ingresso na vida adulta se tornam mais demorados.

Em relação ao adolescente em situação de exploração sexual, Teixeira (2003) também destaca que existe o valor social do *status* garantido pela posse material. Para obtenção dessa inclusão no grupo e maior valoração entre os pares o adolescente acaba sendo levado a se submeter na situação de exploração sexual, pois o valor se reconhece pela mera posse do bem material.

A questão do consumismo é também evidenciada pela dinâmica da sociedade de criar necessidades inalcançáveis. Para ser incluído neste universo, vai muito além do que as classes populares podem apresentar para poder adquirir, o que leva os jovens a utilizarem diversas estratégias para conseguir o que objetivam e alcançarem o *status* desejado. De acordo com Teixeira (2003, p. 125),

Os rapazes usam o furto, assalto e tráfico de drogas, enquanto as meninas, apesar de também praticarem esses delitos, encontram na exploração sexual a principal estratégias de acesso a tais bens de consumo, apresentados como essenciais para sua identidade.

Aqui se esclarece que muitas adolescentes utilizam a exploração sexual como forma de acesso aos bens de consumo. Evidencia-se também que as adolescentes realizam atos infracionais. Na experiência profissional desta pesquisadora ao se trabalhar com esse público, pôde-se perceber que a vivência com atos infracionais é uma realidade constante na vida dos adolescentes em situação de exploração sexual.

Como a sociedade é distinta e o acesso aos bens culturais também ocorre de maneira diversificada, dependendo da classe social, a adolescência também vai ter formas peculiares de vivenciá-la. Para compreendê-la, necessitará reconhecer em qual segmento social ela está inclusa.

Bock (2004) retrata que as condições sociais nas quais se encontram os jovens são claríssimas como fontes mobilizadoras e geradoras da chamada “adolescência”. Os adolescentes se encontram na moratória que acaba se tornando um período desnecessário em seu desenvolvimento, mas é um período no qual o mundo adulto e cultural considerou necessário para que os adultos possam permanecer por mais

tempo em seus postos de trabalho e que os jovens sejam mais bem preparados para responderem às exigências impostas.

2.2 A importância das Funções Psicológicas Superiores

Torna-se fundamental destacar como a adolescência é compreendida para a Psicologia Histórico-Cultural, que acredita que o homem se desenvolve fundamentalmente das relações sociais, “[...] a partir da apropriação da cultura, tanto material como não-material, produzida pelos homens e não por elementos inatos que apenas amadurecem” (LEAL, 2010, p 35). Deve ser compreendida como uma fase em direção ao desenvolvimento pleno do indivíduo, pois é neste período que as Funções Psíquicas Superiores (FPS) são desenvolvidas.

Leal (2010) destaca que é no período da adolescência que as FPS se desenvolvem, tornando-se um importante fator para a compreensão do pensamento em conceitos e para a capacidade de abstração. Deste modo, é nesta fase que o indivíduo formará a sua concepção de mundo e de si mesmo. Tal compreensão é de fundamental importância para a proposta deste trabalho, que, a partir da entrevista com uma adolescente em situação de exploração sexual, busca elucidar os sentidos e os significados da escola.

Por mais que as teorias dominantes continuem afirmando que as maiores características da adolescência estejam marcadas pela instabilidade e rebeldia e negligenciem as mudanças qualitativas do desenvolvimento do pensamento, Vigotski (1996) afirma que é na puberdade que acontecem as sínteses superiores e o desenvolvimento da personalidade.

O principal fator no desenvolvimento nessa idade de transição é a diferença na estrutura psicológica da personalidade, diferença que consiste nas mudanças dos processos elementares e inferiores, caracterizados na infância, para funções psíquicas superiores em desenvolvimento, na adolescência. O desenvolvimento das funções superiores é regido por leis totalmente distintas das leis que regem as inferiores. As funções superiores, para Vygostki (1996), são produtos do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição - adolescência - em direta dependência do meio, no processo de

desenvolvimento sócio-cultural do adolescente. Elas se desenvolvem a partir de novas formas e combinações mediante a aparição de sínteses complexas.

A forma de compreender os períodos do desenvolvimento não deve ocorrer simplesmente pela maturação biológica do indivíduo ou seu desenvolvimento corpóreo, mas pela distinção das novas formações psicológicas, pois expressam uma nova estrutura da personalidade, o que modifica a consciência e a relação que se estabelece com o meio.

Outro importante ponto destacado por Leal (2010), no desenvolvimento do indivíduo, é a concepção de períodos de crise que podem ser acompanhados de conflitos. A própria lógica interna do indivíduo provoca uma necessidade de viragem, pois nesta etapa há perda dos interesses que antes induziam a atividade que ocupava o tempo e atenção do sujeito.

Sobre o momento de viragem, a autora afirma que não ocorre somente pela via evolutiva, mas também de forma revolucionária, em que se adquirem novas possibilidades a partir daquelas já concebidas, que são abandonadas pelo desinteresse do indivíduo, já que não respondem mais as suas necessidades. Para compreender o desenvolvimento psicológico do adolescente, a chave deste entendimento, para Vygotski (1996), encontra-se nos interesses dessa idade de transição. De acordo com Leal e Facci (2014, p. 24), duas estudiosas da Psicologia Histórico-Cultural,

Esses períodos críticos são provocados pela lógica interna do desenvolvimento, provocando a necessidade de uma viragem, um redirecionamento do desenvolvimento. O que distingue a idade crítica é a perda dos interesses que orientavam a atividade antes e não a aparição de novos interesses, novas aspirações, novas formas de atividade ou de vida interior. Nesse momento de viragem, as relações com as pessoas e mesmo sua vida interior se esvaziam, mudando o significado positivo e criador que estava tendo, o que pode originar alguns conflitos, com os outros e consigo mesmo.

Na fase da adolescência, há o surgimento de interesses novos, tornando-se algo significativo para a determinação da estrutura e da dinâmica da personalidade. Neste período, há a necessidade de se internalizar aquilo que já foi externo “[...] como as convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, ideais, esquemas de pensamento” (LEAL, 2010, p. 45). No processo do

desenvolvimento, sempre há uma formação central que guia a reorganização da personalidade da criança sobre uma nova base.

Destaque-se que estes “[...] novos estímulos surgem nessa etapa e impulsionam o desenvolvimento e os mecanismos do pensamento” (LEAL; FACCI, 2014. p. 25), essa importância é definida por Vygotski (1996) quando afirma que “os interesses do adolescente são o fator principal e determinante da estrutura e dinâmica de cada fase” (p. 37). Assim, são importantes fatores para encadeamento do desenvolvimento.

Além da maturação social, existe a maturação biológica e esta última, posteriormente, também promove o desenvolvimento de novos interesses, segundo Vygotski (1996). Essa maturação sexual significa o aparecimento de novas necessidades e impulsos no sistema de atrações orgânicas que, além da extinção de velhos interesses, constituem a base das mudanças de novos. Neste período de transição, observa-se o aparecimento de novos interesses e o desaparecimento de velhos. A ascensão a um nível novo significa a exclusão dos interesses infantis. Segundo Mascagna e Facci (2014), forças internas e externas, ou forças biológicas e ligadas ao ambiente social do jovem, o impulsionam à superação dos interesses da vida infantil, e, deste modo, intensifica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de novos conceitos escolarizados.

Para Vygotski (1996), as forças motrizes do comportamento variam em cada etapa de idade e sua evolução determina as mudanças de sua própria conduta. Os estudos sobre essa temática devem compreender que em cada etapa de idade não só se modificam e se desenvolvem os próprios mecanismos da conduta, como também suas forças motrizes se modificam, não se podendo desconectar essas circunstâncias. Por mais que exista a mudança na maturação sexual, a mudança mais fundamental são as forças motrizes que modificam o desenvolvimento e sua estrutura interna do pensamento, as formas de perceber a realidade e se relacionar com ela. Destaca-se que este desenvolvimento intelectual não é inato, pois seu desenvolvimento está intimamente relacionado com o ambiente, a cultura e a sociedade que este indivíduo está incuso. Sobre isso, Leal e Facci (2014, p. 25) discorrem:

As funções psicológicas regem-se a partir de determinadas aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade do

indivíduo, tornando necessário que se compreendam a orientação, as forças motrizes e a estrutura das atrações e aspirações da criança para se compreender a adolescência.

As autoras reiteram então a importância da reestruturação das funções psíquicas superiores e da personalidade a partir das mudanças dos interesses. Compreender as aspirações e vontades se torna crucial para poder distinguir as partes integrantes da personalidade.

Um importante avanço no desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o maior controle da vontade dirigida, sendo esta considerada um elemento que domina o afeto e a própria conduta, ela se desenvolve pela existência do pensamento em conceitos. É na fase do amadurecimento sexual, segundo os estudos de Vygotski (1996), que há um importantíssimo avanço do desenvolvimento intelectual, que é o pensamento em complexos e o pensamento em conceitos. Para esse autor, a formação de conceitos é algo essencialmente novo que é desenvolvido nesse período de transição, ele não faz parte da continuação das formações anteriores, ele não é uma aquisição de formações de um grupo associado de antigas funções, o pensamento em conceitos é uma forma qualitativamente nova. “O pensamento por conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual” (VYGOTSKI, 1996, p.60 - tradução nossa).

O desenvolvimento dos conceitos faz com que o adolescente alcance um novo nível de pensamento, o que abrange novas formas de atividade intelectual. A formação dos conceitos é, para Vygotski (1996), o núcleo fundamental para todas as mudanças no pensamento. Segundo o autor, quando o adolescente assimila pela primeira vez a formação de conceitos, ele descobre uma chave que lhe permite a compreensão da realidade e das concepções de mundo.

Este fenômeno primordial modifica de forma superior e positiva a atividade intelectual. Esta forma qualitativamente nova intervém na atividade intelectual, em um novo meio de conduta e novos modos de se relacionar. Diante dessa compreensão, “[...] a formação de conceitos é justamente o núcleo fundamental que reúne todas as diferenças que se produzem no pensamento do adolescente” (VYGOTSKI, 1996, p.59 - tradução nossa).

Com o desenvolvimento do pensamento em conceitos, o adolescente passa a compreender o mundo político-social e desenvolver sua própria concepção. Sobre este período também que se constroem as concepções sobre o mundo, sobre o social, a vida e os indivíduos. A função de formação de conceitos não só modifica todo o funcionamento do pensamento como também a estrutura da personalidade e sua concepção de mundo, destaca-se que a escola tem papel preponderante para que ocorram essas mudanças significativas neste desenvolvimento. Neste período, o adolescente participa mais da realidade social, especialmente por sua capacidade de abstração. “O adolescente, por meio da formação dos conceitos, depara-se com sua realidade subjetiva, ou seja, chega à autopercepção e à auto-observação” (MASCAGNA; FACCI, 2014, p.52).

A partir do estabelecimento dos conceitos, segundo Leal (2010), o adolescente consegue distinguir o mundo ao seu redor e desenvolve sua autopercepção, percebe sua realidade interna e as suas vivências. Vygotski (1996) assinala a importância do conceito no conhecimento e na compreensão, pois com ele se modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente. O pensamento por conceitos desvela os profundos nexos da realidade, possibilita o conhecimento das leis que a regem, de se perceber com ajuda de uma rede de relações lógicas:

É pelo pensamento em conceitos que podemos compreender a realidade, os demais e nós mesmos, pois o conceito é que pode revelar os nexos entre os fatos e fenômenos da realidade, permite conhecer as leis que regem e ordenam o mundo e, neste processo, a linguagem é fundamental (LEAL, 2010, p. 54).

Deste modo, retrata também a importância da linguagem, que se torna um meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. Ao conhecer, com a ajuda da linguagem por meio dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre o mundo visível com as leis e os nexos que ele contém,

O que antes era realizado pela inteligência prática, instintiva, passa com a linguagem a ser expresso por pensamentos. Nessa condição o indivíduo passa a planejar e antecipar suas ações. É esse tipo de pensamento que se observa no adolescente (TOMIO; FACCI, 2009, p. 95).

Na adolescência ocorre no pensamento outro fator importante, o desenvolvimento do pensamento lógico, pois é através deste que se tornam possíveis as mudanças substanciais no conteúdo do pensamento, que corrobora em mudanças no intelecto do adolescente. O pensamento lógico é o conceito em ação, para Vygostki (1996). O domínio do pensamento lógico representa a consequência da formação dos conceitos.

Somente com a progressiva socialização do pensamento infantil é que se produz o desenvolvimento do seu próprio intelecto. Ao tomar consciência de seu próprio pensamento e do outro no processo de comunicação verbal, o adolescente começa a dirigir o curso de seus próprios pensamentos. Com a socialização da linguagem interna, da socialização do pensamento, é que ocorre o desenvolvimento do pensamento lógico no período de transição, sendo o elemento fundamental e central de todas as diferenças que se produzem no intelecto do indivíduo.

Para Vygotski (1996), tudo aquilo que a princípio era externo, como convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideias, determinadas formas de pensamento, passa a ser internalizado pelo adolescente, devido ao seu desenvolvimento e seu processo de amadurecimento que lhe coloca a tarefa de dominar um conteúdo novo. Os estímulos novos lhe impulsionam ao desenvolvimento de mecanismos formais de seu pensamento. Com o aprofundamento e ampliação do conteúdo do pensamento, ao adolescente se abre a possibilidade de conhecer o mundo no seu passado e presente, a natureza, a história e a vida do ser humano.

A grande transformação do conteúdo do pensamento que modifica e orienta seus pensamentos e interesses são fatores que evidenciam a necessidade de pensar a adolescência como uma passagem importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Todas as funções psicológicas superiores, como memória, atenção, percepção, vontade e pensamento formam um sistema em que a função central é a formação de conceitos. A importância do conceito é o de poder tomar consciência da realidade percebida com ajuda dos conceitos elaborados em seu pensamento. “O desenvolvimento psíquico na adolescência é marcado pela ascensão das funções e pela formação de sínteses superiores e independentes” (LEAL, 2010, p. 56).

Essas Funções Superiores, para Vygotski (1996), são relações de ordem social, que são internalizadas no interior da personalidade, constituindo, assim, a base da estrutura social da personalidade humana. A dimensão social passa a integrar a natureza da personalidade. Essas funções, quando se encontram em condições socioculturais desfavoráveis, sofrem influência direta no ritmo de seu desenvolvimento.

Tudo isso é possível porque é através do conceito que se consegue penetrar a aparência externa da realidade, sendo possível conhecer e estabelecer os nexos dos fenômenos e as formas de suas manifestações. Deste modo, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se consegue adentrar em sua essência. “Cabe dizer, sem exagero algum, que todo o conteúdo se renova e se reestrutura devido à formação de conceitos” (VYGOTSKI, 1996, p. 63 - tradução nossa).

Por mais que a função mais importante neste período seja a formação de conceitos, Leal (2010) afirma que a possibilidade de tomada de consciência, as mudanças de conduta, a introspecção e a internalização dos mecanismos sociais, a socialização da linguagem interna e o trabalho, são fatores centrais no desenvolvimento intelectual do desenvolvimento do adolescente.

A formação de conceitos também possibilita ao adolescente submergir na sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. Não é só um meio de compreender os demais, como também a si mesmo. A autoconsciência ocorre a partir do desenvolvimento do ser consciente, seu desenvolvimento é resultando de fatores socioculturais da personalidade. Com o desenvolvimento da autoconsciência, o adolescente pode passar a compreender as outras pessoas de forma mais ampla.

Diante disso, compreende-se que, para Vygotski (1996), o desenvolvimento cultural do comportamento está intimamente relacionado ao desenvolvimento histórico-social, as funções psíquicas superiores, a personalidade ou a autoconsciência são influenciadas diretamente pelas relações sociais, culturais e as condições concretas de vida.

Assim, há a necessidade de superar a noção de adolescência caracterizada como uma fase patológica, turbulenta, carregada de conflitos, uma concepção influenciada de forma sensacionalista pela mídia e por necessidade capitalista, em que se torna vantajoso para o *status quo* a compreensão do adolescente como

inapto a pensar mais claramente e se posicionar frente as adversidades. O fator mais importante na adolescência é a formação dos conceitos que possibilita um desenvolvimento positivo e qualitativo nas suas capacidades de abstração do pensamento,

É importante destacar, então, que o ponto central desse período não são os conflitos e tormentas, nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação do conceito e do pensamento abstrato, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e, com isto, a possibilidade de compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, um posicionamento frente a isso e a inserção ativa na sociedade (LEAL, 2010, p.58).

Vygostki (1996) afirma que ao possuir a chave de conceitos o indivíduo terá condição de compreender o mundo pelos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores dará elementos para o desenvolvimento do pensamento por conceitos e consequentemente a obtenção desta chave possibilitará a compreensão do mundo e de suas complexas interdependências.

Nesta seção, observou-se que, análogo à maturação sexual, surge um mundo novo e complexo para o adolescente, com novas atrações, aspirações, motivos e interesses, novas forças que orientam seu comportamento. Estas forças motrizes elevam o pensamento do adolescente para a frente, para o cumprimento de novas tarefas mais complexas, como a resolução de atividades que exigem maior capacidade de abstração, raciocínio lógico, controle de conduta etc.

Há uma atividade especial, que é a relação social com outros adolescentes; esta comunicação e ligação com os pares são importantes para a formação da personalidade do adolescente. Tomio e Facci (2009) também compreendem que na adolescência “[...] a atividade dominante passa a ser, além do estudo, a comunicação íntima pessoal entre os jovens.” (p. 94). Acerca disso, Anjos e Duarte (2016) retratam que esta comunicação pessoal seria uma forma de reproduzir, com seus pares, as relações entre os adultos. Uma forma de imitar os adultos, reproduzir sua conduta, ação e sua maneira de proceder. Desta maneira, o adolescente procura um ideal de ser humano, uma referência.

Esta comunicação íntima revela a importância de outros adolescentes para a constituição da personalidade. Este outro adolescente se torna fundamental. “Essas

relações são importantes para a formação da personalidade do adolescente [...]” (LEAL; FACCI, 2014, p. 27-28). Essa comunicação se torna tão importante para a autoafirmação nesse coletivo,

Na adolescência, desenvolve-se a autoconsciência. O adolescente percebe que não é mais uma criança, passando a sentir-se um adulto, necessitando ser considerado como tal, o que envolve algumas dificuldades, pois ele não é ‘realmente’ um adulto (LEAL; FACCI, 2014, p.32- destaque das autoras).

Por tudo que foi exposto, já se pode concluir que o fator principal neste período é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a personalidade e sua concepção de mundo. Mas, por tudo que compreendemos como considerado universal na adolescência, estabeleceu-se um conjunto de ideias e concepções que ditam o comportamento dos adolescentes, afinal é o que se é esperado. Tanto a escola, quanto os pais e a sociedade em geral, utilizam dessa compreensão universal de adolescência que, de certa forma, “dita a forma de conduta de ambos” (LEAL, FACCI, 2014, p. 38).

Não por menos, além de muitas vezes os adolescentes corresponderem ao esperado, estão inclusos em uma cultura de fomentação ao consumo. Isto também reflete a forma de o adolescente querer ser incluído no grupo, ou melhor, poder comprar sua entrada. Tudo isso se torna um fator crucial para um maior risco na situação de exploração sexual.

Há a necessidade então de se pensar: e a escola? Como ela age em relação ao desenvolvimento do adolescente? A atividade principal na adolescência, destacada por Leal (2010), continua sendo o estudar, sua valorização e seu fracasso estão relacionados a seu desempenho na escola, o que nos faz pensar sobre a proposta desta pesquisa: o que a escola, sendo um local onde a atividade central é desenvolvida, em que o ensino e a aprendizagem ajudariam na formação das FPS, representa para os adolescentes em situação de exploração sexual? A seguir, então, discutir-se-á sobre a adolescência e a escola.

3 ESCOLA E ADOLESCÊNCIA, QUAL A RELAÇÃO?

A escola tem papel fundamental para a nossa sociedade, visto que a cultura é produzida histórica e socialmente pelos homens, a condição humana é constituída pela apropriação dessa cultura, logo o ato educativo, de acordo com Saviani (2003), contribui na produção da humanidade em cada indivíduo pela socialização do saber historicamente constituído pelo conjunto dos homens. Consequentemente, a escola favorece a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e, deste modo, deve contribuir para a humanização e criticidade desse aluno.

É na relação entre sujeitos que nos constituímos como humano, esta socialização, em especial na escola, favorece a construção das funções psíquicas superiores, a formação de conceitos e, consequentemente, o pensamento crítico sobre a sociedade. A importância da escola é percebida na alfabetização, pois como apontado por Coelho (2011) é ela que fomenta o espaço adequado para a passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, ou seja, o da apropriação dos saberes historicamente construídos que contribuirá na humanização. “Esse processo de humanização só é possível na relação com outros homens” (MEIRA, 2007, p.45). As relações sociais e a escola têm função preponderante para a promoção da individualidade, pois é por meio delas que o sujeito internaliza e compreende a realidade cultural. Tal olhar demonstra que ininterruptas situações de violações de direitos, evasão escolar ou baixa frequência às aulas corroboram para dificuldades na construção de um pensamento acrítico. E como fica, caro leitor, a situação dos adolescentes que se encontram em situação de exploração sexual?

A instituição escolar é um importante espaço de socialização entre indivíduos, e ela também é uma das responsáveis pela constituição da personalidade desse indivíduo, como já destacado anteriormente. “A constituição da identidade do ser humano está indissoluvelmente ligada ao processo de socialização” (SOUZA, 2005, p.207). Logo, o processo educacional tem uma função importantíssima, favorecer a promoção de um sujeito crítico. Mas, quando está encharcado de preconceitos, pode contribuir para depreciação da autoestima e favorecer para a saída da escola do adolescente que não se configura nos padrões ditados pela nossa sociedade de aluno ideal. Souza (2004) entende que desde o início escolar já pode ocorrer o estigma quando o aluno desvia do padrão esperado, considerando este aluno um

problema potencial, ou seja, que poderá apresentar problemas futuros no âmbito da escola. Será que existe relação entre o estigma que os adolescentes que nos propusemos a estudar com a evasão escolar e as histórias de insucesso escolar?

É significativo também que, como apontado por Dayrell (1996), que nesse jogo de papéis, os conceitos criados quase sempre se referem a um dos aspectos cognitivos, por exemplo: bom e mau aluno; inteligente e preguiçoso, assim como os comportamentos em sala, o que torna o aluno reduzido a um sujeito cognoscente, mas de forma mecânica.

O autor destaca que a construção dessa autoimagem interfere no desempenho escolar, o que se reflete no desempenho social e em outros ambientes além do escolar, afirmando que:

Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. Um jovem, taxado de "mau aluno", assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade (DAYRELL, 1996, p. 12).

É válido salientar que, quando falamos acerca da valoração da escola para o aluno, não é simplesmente este aluno estar matriculado, mas sua participação efetiva, pois as ações escolares são consideradas algo importante, conforme Vigotski (2000, p.241) aponta para a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.

Para poder discutir os conceitos científicos, torna-se relevante, primeiramente, entender como Vigotski (2000) os caracteriza: “[...] o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” (246). O grande diferencial desta teoria é que o ato de generalização é mutável, ou seja, ele se desenvolve gradualmente. O conceito que se apreende continuamente evolui como significado da palavra. Cada palavra é um conceito expressado por uma generalização. Os significados das palavras evoluem. Uma palavra nova é apreendida pela criança, inicialmente é uma generalização mais básica que, quando esta criança vai se desenvolvendo, é

substituída por generalizações do tipo mais elevado, o que proporciona a formação dos verdadeiros conceitos.

A importância do desenvolvimento do conceito científico é um fator tão importante nas obras de Vigotski, e sua construção “[...] requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (2001, p.246). E tais funções psíquicas não podem ser simplesmente memorizadas, sendo algo muito mais profundo.

Lançamos esta hipótese com base na simples consideração, aqui já desenvolvida, de que os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento (VIGOTSKI, 2000, p.260).

O desenvolvimento dos conceitos científicos se apoia em um determinado nível de maturidade dos conceitos espontâneos, “[...] só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar” (VIGOTSKI, 2000, p.261). Para exemplificar, quando nascemos nos é apresentado o conceito de família, pai, mãe, irmão/irmã. Primeiramente, esse conceito é uma generalização, um conceito espontâneo que experienciamos. É quando após um certo período de amadurecimento e desenvolvimento que estes conceitos são elevados em sua compreensão, ou seja, seu significado. Conforme exemplo inicial se compreende que pai e mãe são genitores e que irmãos são filhos destes mesmos pais. É quando se valida o conhecimento teórico dessa experiência vivida, tornando-se assim um conhecimento científico.

Quanto às diferenças entre os conceitos científicos e espontâneos, Vigotski (2000, p.261) descreve:

[...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem.

Voltando ao exemplo anterior sobre a família, que inicialmente se tem a compreensão experienciada, vivida. Este conceito pode ser definido como espontâneo. Já a fórmula de um problema matemático, que pode ser descrita como conceito científico, ocorre pela descrição precisa do que ela é e para o que serve

inicialmente. Pode ser considerado como científico. “Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 35). Ou seja, eles ocorrem por diferentes formas de pensamento que se realizam sob diferentes condições.

Acerca disso, Góes e Cruz (2006) escrevem que os conceitos espontâneo e científico dizem respeito a processos diferentes e que não são itens conceituais que, por si, diferem de classe. As autoras exemplificam que “[...] os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas”, os científicos tornam-se [...] nas relações escolarizadas” (p. 34-35). Desse modo, a inserção ao “mundo dos conceitos sistematizados” transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, também, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade.

A escola deve socializar o saber científico, pela mediação é que se possibilita as viragens do conhecimento. Originar, assim, a aprendizagem. É por meio da escola que se deve promover a aprendizagem, não qualquer aprendizagem, mas a do conhecimento teórico, científico que proporcione a tomada de consciência. Esse saber fomentado pela escola ocorre pela mediação de um adulto, ou seja, do professor que visa à aquisição pela criança, o aluno, de conhecimentos sistematizados, o que demonstra a importância dessa colaboração, pois “[...] os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 35).

Ainda discutindo sobre a aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2000) caracteriza a zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento imediato. Este é o campo de transição, é quando, por exemplo, o aluno está para aprender e com a ajuda necessária (caso o professor) consegue-se adquirir um novo conhecimento. A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é constituída quando o sujeito está prestes a aprender, em um estado germinativo, e que com a ajuda de outro mais capaz consegue imitá-lo, para posteriormente conseguir fazer sozinho.

A escola deve proporcionar espaços para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento próximo para que o aluno se aproprie do conhecimento novo. Para tanto, ela precisa promover a relação de seus alunos na execução das tarefas a fim de que o aluno que não sabe fazer a atividade sozinho consiga realizar, por meio da colaboração, até que posteriormente consiga fazer sozinho. Por isso, sua

importância em promover um ambiente de aprendizagem que, por meio da mediação na relação professor-aluno, ocorra a aquisição dos processos psicológicos superiores, ou seja, o desenvolvimento,

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 331).

Essa nova possibilidade de vir a adquirir um novo conhecimento com colaboração favorece para que o seu desenvolvimento seja maior, mas como afirma Vigotski (2000) respeitando os limites rigorosamente determinados pelo estado do desenvolvimento e também pelas potencialidades intelectuais da criança, “[...] só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender” (p. 332).

Destarte, na idade escolar a aprendizagem está à frente do desenvolvimento, pois, a partir da aprendizagem, é que se irá direcionar o caminho para o desenvolvimento. Por isso, “[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase” (VIGOTSKI, 2000, p.332-333). A aprendizagem adquirida conduz ao desenvolvimento que se realizará com o novo conhecimento:

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais (p. 334).

Aqui está a importância do ensino, aprendizagem e escola, pois ela conduzirá o desenvolvimento, a aquisição de novas habilidades, a criticidade e a tomada de consciência. Por isso, a importância dos conceitos científicos nas disciplinas formais, do conhecimento formal. Somente assim ocorrerá a mudança substancial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por esse meio ocorrerá a manutenção da consciência limitada ou sua superação.

Ciente da importância da escola para a constituição do ser humano, é importante refletir acerca do tão discutido fracasso escolar. Segundo Patto⁵ (1991), a escola mantém uma relação pautada no preconceito com os alunos oriundos das famílias pobres, fundamentada na teoria da carência cultural. Considerando que a educação é baseada para os padrões da classe média, justificam o fracasso escolar pela falta ou privação cultural do aluno de classe pobre. A autora aponta que “[...] a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este aluno* de baixa renda” (p. 145 – grifos da autora).

O fracasso escolar, conforme discutido por Patto (1991), é explicado pela teoria da carência cultural pela disparidade cultural do que é exigido pela escola e do que o aluno possui. Os fatores extra-escolares ocupavam o plano de motivos para o baixo rendimento escolar do aluno, situações como: ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola; poucas verbalizações; não possuir acesso a bens materiais; eram considerados então como variáveis que respondiam o seu rendimento escolar.

Tais pressupostos imperam na realidade educacional atual, na qual o indivíduo que não segue o padrão desejado pode ser excluído de forma explícita e/ou velada do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo quando ocorrem altas taxas de evasão escolar e quando o aluno é esquecido no desenvolvimento das atividades da escola. Há a necessidade de refletir o papel dessa escola para aqueles de quem é furtado esse direito. O que a escola representa para esses adolescentes? Como iniciar uma apropriação de pensamento crítico sem frequentar uma escola ou ser

⁵ Pesquisadora dos temas relacionados à educação, fracasso escolar, psicologia, psicologia escolar-crítica e pobreza. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=77A0A7D9C747>.

excluído mesmo frequentando-a?

Por isso, há necessidade de se compreender o que a escola propiciou a esse adolescente em situação de exploração sexual, investigar em qual representação ela está inserida em sua vida, que, de acordo com Bock (1999):

Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores: é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser de nosso tempo (p. 16).

Torna-se primordial reconhecer o adolescente como um indivíduo que apresenta uma relação com o seu meio e como esta relação o constrói, uma vez que os fenômenos psíquicos e o comportamento vão se constituindo e se modificando na relação com os outros, como se discutiu anteriormente. Bock (2004) reforça essa análise ao explicar que “[...] a adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno, e não como um período natural do desenvolvimento” (p.39). Com base no reconhecimento dessa gênese social, deve-se compreender qual a relação deste adolescente com a escola e, conseqüentemente, com a sociedade e sua dimensão social.

A educação escolar é comumente conhecida pelos discursos políticos de sua necessidade para o desenvolvimento e crescimento de um país. Entretanto, há evidentes incongruências quanto ao discurso político com a realidade educacional brasileira, pois são de conhecimento de todos as precárias condições de trabalho e de estrutura, que afetam a qualidade do ensino-aprendizagem. De acordo com Patto (2005, p.30):

São muitos indícios de que o ensino está cada vez mais precário. Vejam-se, a esse respeito, relatos que professores e pais fazem de casos cada vez mais frequentes de alunos que chegam à 5ª série⁶ sem ao menos saber ler e escrever, que determinam o primeiro grau⁷ semi-analfabetos, que concluem a escola média regular e os cursos

⁶ Atual 6º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Atual Ensino Fundamental.

supletivos sem conhecimentos mínimos que lhes permitam ingressar em universidades públicas ou ter oportunidades de trabalho que vão além de empregos pagos a preço de esmola.

Esta difícil realidade evidencia as dicotomias entre o discurso e a realidade. Por mais que a educação escolar seja um direito universal de todos, somente a existência dela não efetiva que todos os matriculados em uma unidade de ensino poderão se apropriar do saber escolar, considerando-se a alta incidência de reprovação e evasão escolar. Para Patto (2005, p. 30), “Como há muito se afirma, não basta garantir a todos o acesso à escola. Essa medida é necessária, mas está longe de ser suficiente numa sociedade que se diz democrática”. Esse discurso distorcido persiste, conforme evidenciado por Rossler (2012):

Os discursos oficiais e não oficiais, veiculados pela mídia no presente, colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, isto é, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país. Em contrapartida, como tudo isso se trata de mera retórica, ou seja, de mera fraseologia ideológica, na prática convivemos com uma determinada política e uma dada realidade educacional objetiva que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. De fato, convivemos dia a dia com uma situação digna de sérias preocupações. Principalmente no que diz respeito às escolas e salas de aula, onde o reflexo do quadro político, econômico e social do país é mais visível e crítico (p. 71).

Devido a isso, a educação escolar adota políticas para “superar” tais déficits, mas não se tornam efetivas em sua resolução. A qualidade do ensino das escolas públicas não possibilita aos alunos concorrerem com igualdade às melhores oportunidades. De forma velada, perpetua-se a iniciativa de pessoas sem conhecimento científico, considerando que:

Elimina-se a repetência, adotam-se políticas de “regularização do fluxo” escolar (como classes de aceleração), tomam-se medidas para que a maior parte complete a escolaridade de primeiro grau. No entanto, os problemas essenciais ficam intocados, e a qualidade do ensino oferecido é cada vez mais lamentável. Quem quer que conviva com educadores e usuários da escola pública fundamental e média sabe que é cada vez maior o número de analfabetos diplomados, não sem a ilusão de que conseguirão emprego e ascensão social (PATTO, 2005, p. 99).

A relação entre escolarização e empregabilidade continua sendo perpetrada

pelos discursos vigentes na educação escolar. Mas, novamente, pode ser considerada ilusão, considerando-se a realidade das escolas públicas brasileiras. “O discurso oficial insiste, no entanto, em relacionar escolaridade e empregabilidade: fala-se também em reciclagem, educação continuada e polivalência como garantia de emprego” (PATTO, 2005, p. 99). O apoio a essas medidas implantadas desvencilha os problemas reais da educação pública brasileira, como apontado por Viégas (2006). Asbahr (2011) destacou que a escola apresenta como significado social a preparação para o mercado de trabalho. Salientou que esta

[...] constituição e a apropriação desses significados está permeada pelo processo de alienação que impossibilita que os homens apropriem-se da relação com o gênero humano, nesse caso, da forma dos conteúdos escolares (p.143).

Neste sentido, popularizou-se o discurso de que a escola apresenta ao aluno todos os aparatos possíveis para que ele possa superar a realidade em que vive. Fala-se que é o aluno quem faz sua educação, esse é um discurso constante, que ele se torna agente responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar; afinal, todas as ferramentas estão a sua disposição. Excluir e descartar todas as barreiras institucionais que ferem o processo ensino-aprendizagem e individualizar a responsabilização desse sujeito é prática constante, infelizmente.

A individualização da culpabilização pelo não aprender se torna tão comum em nosso meio que muitas vezes tal discurso passa-nos despercebido; essa sentença é reproduzida até pela vítima. É muito comum escutar de um cidadão que não pode exercer seu direito à escolarização, que ele não estudou, porque:

[...] “a cabeça não deu para o estudo”? Quando se expressa nesses termos, o oprimido fala como boneco de ventríloquo: não é ele quem fala, mas uma ciência da psique que reproduz a visão do mundo opressor (PATTO, 2005, p.97).

No capítulo “Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão”, do livro *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*, Patto (2005) descreve acerca da atuação da Psicologia que favorece a manutenção do *status quo* quando exclui a compreensão do histórico e social. O discurso empregado pela Psicologia é o que busca o conformismo social. Sobre esse discurso, Patto afirma que “nele as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fatos. Ao operar essa redução, a ideologia produz um efeito de

completude de sentido que desestimula qualquer reflexão” (p.96).

Em sua atuação na escola, o psicólogo se torna um agente produtor de laudos via psicomетria. Essa ciência favorece para que se desestime a reflexão e contribui para que o sujeito não busque outra compreensão dos fatos. O discurso ideológico perpetrado pela Psicologia na escola contribui para que a educação se utilize dele para responsabilizar o aluno pelo seu desempenho escolar, o que, para Patto (2005), “[...] justifica a segregação no espaço escolar, a exclusão dele, a deterioração de identidades, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a auto-responsabilização pelo fracasso e o conformismo social” (p.97). Para a autora, com essa atuação

Confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. Afinal de contas, a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, de onde a necessidade de que o bom cidadão- o indivíduo “normal” seja conformado e produtivo, aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer como são as coisas: os cientistas (p. 97, destaque da autora).

O psicólogo deve repudiar práticas de culpabilização do aluno pelo seu insucesso escolar e almejar uma educação, “[...] permitindo-lhes a compreensão da realidade em sua essência e sua inserção e intervenção no contexto social” (LEAL; FACCI, 2014, p. 15), em que contribua para o desenvolvimento do pensamento teórico e crítico dos adolescentes.

Outro ponto que merece destaque em nossas discussões é a respeito da sexualidade e a relação com a escola, em especial por essa pesquisa ser associada entre a violação do direito sexual interligado às ações da escola. Torna-se essencial compreender como a escola trabalha esta problemática em suas atividades práticas.

3.1 Escola e sexualidade

A sexualidade é inerente ao ser humano e a discussão desse tema é importante que ocorra nas escolas, não só para orientação, mas também para

desconstrução de tabus e preconceitos. O conceito de sexualidade descrito no caderno de Orientação Sexual que compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado. A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas (BRASIL, 1998, p. 295).

Portanto, a escola não pode se eximir de discutir sobre a sexualidade, já que ela é um tema transversal que não tem recebido muita atenção dos educadores, seja por vergonha, preconceito e/ou tabu.

Quanto a isso, o caderno de Orientação Sexual que compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirma acerca da necessidade de

[...] promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade (BRASIL, 1998, p.287).

Tal proposta ocorre porque muitas vezes essa temática tende a ser ignorada por atores escolares que reprimem e ocultam comportamentos sexualizados de seus alunos, pois acreditam que somente a família seja a responsável para tratar sobre esse assunto.

A relação familiar é uma dimensão constitutiva para o desenvolvimento da

sexualidade e o conjunto de orientações neste documento não ignora este fato, até o enfatiza, pois reconhece que o modo como os pais se relacionam, o comportamento destes com os filhos, o tipo de cuidado, gestos e expressões, assim como as proibições contribuem para apreensão dos valores ligados à sexualidade pela criança e adolescente. O círculo social em que a criança e o adolescente estão inseridos também constitui esse processo, pois, “[...] ao expressarem sua sexualidade, ensinam coisas, transmitem conceitos e idéias, tabus, preconceitos e estereótipos que vão se incorporando à educação sexual” (BRASIL, 1998, p. 292). Evidencia assim, que a sexualidade é uma dimensão biológica, cultural, histórica e política que é apropriada por meio das relações sociais. A cultural que o indivíduo está inserido constitui suas manifestações sobre sexualidade. Pode-se exemplificar que em nossa cultura os seios femininos são considerados algo polêmico e que deve ser mantido coberto por roupas, mas já os adolescentes do sexo masculino podem em uma partida de algum esporte tirar a camisa (ficar com o peito desnudo) e não ser considerado errado. Assim, as manifestações do que é permitido está diretamente relacionada a cultura daquela sociedade, afetando suas manifestações.

Outro ponto também destacado pelo Documento é o papel da escola para questões preventivas relacionadas à saúde e violação de direitos. Consta que a escola tem papel fundamental para combater as doenças sexualmente transmissíveis e prevenir a gravidez não planejada. Isso torna essencial o debate sobre métodos contraceptivos, a fim de se refletir sobre a sexualidade e os cuidados necessários.

Com relação à prevenção ou embate sobre violação de direitos, a escola também deve ser protagonista no combate à violência sexual, pois ela necessita fornecer informação e propiciar um ambiente de reflexão sobre os direitos sexuais, pois “trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence” (BRASIL, 1998, p. 293). Com isso, a escola também tem a função social de desconstruir padrões de condutas violadoras que a criança e o adolescente não conhecem como tal, já que reconhecem que tais atitudes são naturais.

O Caderno de Orientação ressalta ainda a importância de reconhecer que na adolescência a sexualidade se torna o fator mais importante e reflete no comportamento dos adolescentes, assim como, nesta fase, a sexualidade se

expressa de diversas formas: os adolescentes não conseguem se conter e a manifestam nas brincadeiras, falas, gestos e nas carícias. Portanto, a escola não deve ignorar ou punir seu aluno, deve sim se utilizar disso para produzir conhecimento, valorizar os direitos, os deveres, o respeito a si e aos outros.

Assim, como apontado por Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), os professores têm papéis importantíssimos para contribuir para que a escola reflita os valores democráticos e pluralistas, e pode buscar a equidade de gênero e a dignidade da pessoa humana. Entretanto, compreende-se que, conforme discutido, a escola é formada por indivíduos que possuem suas crenças e sua moral, o professor possui formas de compreender a realidade e as manifestações acerca da sexualidade que pode influenciar grandemente suas ações na escola relacionadas a sexualidade. Com isso, será que esses indivíduos conseguem realizar essas ações conforme está discutido no PCN?

Estudiosos acerca desta temática evidenciaram que, por maior boa vontade que os indivíduos possam ter, na totalidade, essa ação, às vezes, ocorre de forma contrária. Na pesquisa de Avila, Tonele e Andaló (2011) relata-se que,

Em síntese, observou-se que formas singulares de existir e de vivenciar a sexualidade e os papéis de homem e de mulher calcadas em “crenças pessoais” (apropriadas socioculturalmente) orientaram as produções de mediação quanto à sexualidade observadas nesta investigação (p. 290, destaque dos autores).

Ou seja, compreende-se que o fator individual perpassa as diretrizes e o papel da instituição. A forma de o indivíduo enxergar o mundo direciona sua ação, fazendo com que muitas vezes ele ignore seu papel institucional já definido. No caso do exemplo do professor, sua compreensão pessoal sobre sexualidade perpassa sua ação já pré-definida pela instituição. Por mais que, oficialmente, já esteja pré-estabelecido que na escola deva ocorrer a promoção dos direitos e deveres e que ela seja um espaço para discussão, frequentemente isso não ocorre. Devido a isso, há uma distância considerável entre o que se promulga nas leis e na realidade da escola, já que “[...] na prática, a educação escolar se mantém tão excludente quanto às discriminações que deveria desconstruir e não há, neste sentido, uma correlação direta entre as leis e as ações” (AVILLA; TONELE; ANDALÓ, 2011, p. 290-191). Percebe-se então a importância de que os conceitos científicos acerca da sexualidade fossem fonte de informação para mediar o diálogo com os alunos,

entretanto os profissionais da escola acabam por basear seus discursos em sua própria compreensão, ou seja, pelos conceitos cotidianos de suas próprias vivências.

Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) problematizam a prática da educação sexual, afirmando que, conforme seus estudos, a escola quase não aborda o assunto, pois este é considerado por ela como um tema de menor valia. Quando a escola discute sobre a sexualidade, é de forma biologizante e, de certa maneira, reconhece somente a heterossexualidade como possibilidade para uma relação humana. “Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 292).

Além disso, os autores Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) indagam sobre a formação profissional do professor, uma vez que praticamente não há no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia questões sobre sexualidade humana e direitos sexuais. Quando há discussões sobre a temática na escola, elas ocorrem de maneira espontânea e não trazem elementos científicos para embasar as opiniões.

No resultado da pesquisa realizada por Avilla, Tonele e Andaló (2011), verificou-se que os professores (que se propuseram a participar do estudo) não estavam preparados para assumir esse papel de educador sexual. Consequentemente, utilizavam-se do discurso religioso para evangelizar e normatizar os padrões de condutas desviantes, considerados assim do ponto de vista religioso deles. Acerca disso os autores descrevem que

O aborto, a gravidez indesejada, a “traição de um dos cônjuges”, a homossexualidade, entre outros, não eram “práticas aceitas” e, embora alegassem respeitar as “pessoas nessa condição”, no trato cotidiano, quando foi preciso lidar com estas questões, assumiam uma postura de “cuidadoras”, dizendo saber o que era melhor para aqueles que desconheciam a “verdade”, e acionavam então significações alheias ao escopo profissional. “Sem impor, apenas aconselhando sobre o caminho certo” e mencionando a validade divina desta “mensagem”, preferiram agir nos limites das “certezas compartilhadas” com os seus. Isto pode significar a omissão, quando não se conseguia garantir um “respaldo interior” (p. 294 - destaque dos autores).

Assim, de certa forma, a concretização de a escola ser um lugar para a

promoção dos direitos e deveres humanos, incluindo o direito sexual, ocorre de maneira contraditória. Destarte, ela não se torna um espaço para discussão e, conseqüentemente, para a elaboração do pensamento crítico.

Algo que merece ainda maior discussão é o fato de que, atualmente, o documento que tem como proposta substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (sua 2ª versão foi emitida no ano de 2016), **não** contempla mais o tema da Orientação Sexual. Antes, nos PCNs, ele era considerado um tema transversal que poderia ser discutido por todos os profissionais em todos os períodos de formação do aluno, mas, atualmente, depende do interesse dos profissionais assumir ou não este papel.

Possivelmente, a onda conservadora atual na sociedade brasileira, com suas represálias sobre a sexualidade, fomentou a inibição deste tema, que antes era considerado transversal. O embate sobre a temática será maior, pois como se discutirá a sexualidade nestes novos parâmetros? Com o PCN em vigor, o tema já não é bem trabalhado (conforme apontado pelas pesquisas). Como ficará adiante, quando ele não será mais considerado um tema transversal? A escola se omitirá deste papel?

Uma luta maior deve ser realizada para avançar quanto a este retrocesso nos marcos legais da educação. Uma possibilidade é apontada por Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), que afirmam que a formação profissional do professor deve ser pautada na importância de não dissociar a sexualidade do cotidiano de seus alunos, “[...] isso implica que o comportamento sexual dos jovens deve ser compreendido a partir do cotidiano deles, com os atravessamentos de gênero, raça, classe social, religiosidade, perspectivas de vida” (p.234). Para os autores, a Psicologia, especialmente a da vertente escolar, pode contribuir para promover esse espaço para reflexão de valores e crenças acerca dessa problemática.

Discutiu-se nesta seção a importância da escola para a formação humana, pois é através da aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade que o indivíduo se humanizará. A escola, em especial, na adolescência, favorece o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e, conseqüentemente, a autoconsciência. Sua importância está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano.

Entretanto, também se percebeu que muitas vezes a escola não assume este

papel revolucionário e, contrariamente, pode tornar-se um local em que há perpetuação de discriminação e que favorece os interesses de *status quo* quanto à continuidade da organização social. É percebido então, que na escola impera a reprodução de conceitos cotidianos e não os científicos.

Acerca da sexualidade e da escola, percebeu-se que, por mais que as escolas afirmem que existe orientação sobre a sexualidade, este tema é pouco discutido nos espaços da instituição. Nas poucas vezes em que se discute, ocorre de forma moralista e higienista. Ressalte-se também que, atualmente, foi excluída a temática da sexualidade na nova proposta de orientação que será trabalhada na escola. Considera-se isso um grande retrocesso quanto à necessidade de a escola ser um agente ativo para reflexão sobre esta temática.

O objetivo deste trabalho é compreender os sentidos e significados da escola para uma adolescente em situação de violação de direitos. Na próxima subseção, discutir-se-ão os conceitos de significado e sentido pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural. Por isso, há necessidade de, primeiramente, defini-los para, posteriormente, contribuir para analisar o fenômeno estudado.

3.2 Significado e sentido

Entre todos os seus textos, Vigotski (2000) fala mais abertamente sobre as definições de significado e sentido no livro “A construção do pensamento e da linguagem”⁸, mais especificamente no capítulo “Pensamento e Palavra”. Nessa obra, ele inicia afirmando a importância de um método de estudo em que seja possível a compreensão da relação entre a linguagem e o pensamento. Esta empreitada se torna mais difícil porque essas duas funções não possuem uma relação em sua origem, ou seja, “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário” (p.396).

Como já era esperado de Vigotski (2000), ele parte de sua análise refutando as

⁸ Zóia Prestes aponta equívocos na tradução das obras de Vigotski. Para esta autora o título do livro citado obedecendo uma tradução fidedigna deveria ser “pensamento e fala”. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf>

teorias da época que se propuseram a estudar a relação entre o pensamento e a palavra por decomposição de elementos; utiliza, para isso, o exemplo do elemento água, em que esta, decomposta, nada mais é do que oxigênio e hidrogênio, que, separados, perdem totalmente sua totalidade. O método de estudo possível para ele é o de unidade, que é definido como algo que contém o todo, “[...] as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade” (p. 398).

Portanto, a unidade possível que contém características do pensamento e da palavra é o significado da palavra. Para o autor, o significado é uma generalização ou conceito, assim como a própria palavra em seu interior. A palavra desprovida de significado:

[...] não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2000, p. 398).

Com essa compreensão de que o significado é uma generalização e ao mesmo tempo a palavra em seu interior, ele se torna fenômeno de pensamento e fenômeno de discurso quando a palavra está relacionada com discurso e este está interligado ao pensamento. Torna-se indissociável. Vale aqui ressaltar que Vigotski compreende a generalização como representação da realidade na consciência, o que evidencia a importância da realidade na construção do pensamento e da linguagem, e não dissociada dele.

Na infância ocorre a inclusão da criança no mundo dos significados. Inicialmente, por mais que a criança compreenda o significado da palavra de maneira generalizada, no decorrer do seu desenvolvimento, ela vai modificando-o devido às novas vivências e novas compreensões. Acerca disso, Góes e Cruz (2006) descrevem que:

[...] a aprendizagem de uma nova palavra pela criança é apenas o início de um longo processo de desenvolvimento. Embora o significado da palavra seja sempre um ato de generalização, ele se

modifica constantemente à medida que a criança se depara com novas situações de utilização da palavra e que seus processos intelectuais de abstração e generalização progridem. [...] Mesmo que as pautas de generalização e de transformação do significado da palavra sejam-lhe apresentadas por aqueles que a cercam, a criança elabora segundo seu modo de pensar, pois não é ainda capaz de assimilar prontamente os modos de pensar dos adultos (p. 33).

O ponto crucial nos estudos de Vigotski foi a descoberta de que o significado é mutável, ou seja, a importância de compreender o significado como algo em desenvolvimento:

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VIGOTSKI, 2000, p. 407).

Destarte, essa compreensão foi um grande avanço para os estudos do pensamento e da linguagem, pois os estudos da época denominavam o significado como imutável e estático, o que faz Vigotski avançar em sua pesquisa. Para o autor, a relação do pensamento e da palavra deve ser considerada um processo, um movimento do pensamento até a palavra e dela ao pensamento.

O pensamento inicialmente da criança, segundo ele, é um todo confuso e se encontra na linguagem por uma palavra isolada. Já na linguagem ocorre o contrário, a criança passa das unidades na oração para o todo decomposto. A raiz primária dessas funções é oposta. Por serem opostas, a linguagem não serve como manifestação absoluta do pensamento; ao se expressar em linguagem, o pensamento se transforma. “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 411).

Ao prosseguir em seu estudo acerca do pensamento e da palavra, Vigotski elenca a necessidade de distinguir a linguagem em interior e exterior. De forma mais singela, seria o interior o aspecto semântico interior, exterior seria o aspecto sonoro externo de linguagem, os dois com suas próprias leis de desenvolvimento. O aspecto externo da linguagem se desenvolve por meio de encadeamento de palavras simples e, posteriormente, em elaboração de frases. Ele começa das partes para o todo. No aspecto semântico, ocorre o oposto, a criança inicia pelo todo

em uma oração e, posteriormente, ela aprende a distinguir as unidades particulares, a semântica e os significados das palavras.

Com essa distinção entre as linguagens, aponta Vigotski (2000) como: “[...] a linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros” (p. 425). Algo que ele considera peculiar na linguagem interior é a sobreposição do sentido da palavra sobre o significado.

Deste modo, “[...] o sentido é tematizado por Vigotski principalmente para estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 38). Para a caracterização do sentido, o autor cita a importância dos estudos de Paulhan na distinção entre sentido e significado, consistindo o sentido da palavra em todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. “Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2000, p. 465). Já o significado torna-se uma das zonas do sentido que a palavra denota em um contexto, e é mais estável e uniforme. O significado passa a ser considerado mais imóvel, pois

Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (p. 466).

Assim, “As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 38). Ainda sobre o sentido, Vygotski (2001) descreve que, por ser mutável, ele pode ser separado da palavra, como pode ser fixado em outra palavra distinta. O sentido está intimamente ligado com toda a frase, e não com palavras isoladas. Compreende-se que o sentido está intimamente ligado ao contexto, muito mais do que o significado geral. Deste modo, “o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase não é exceção, mas regra constante” (p. 467).

As unidades do discurso e da fala não coincidem, ambos os processos revelam

unidade, mas não identidade. Vigotski (2000) conclui que a linguagem interior, por sua função específica, pode ser considerada um plano do pensamento verbal que medeia a relação entre o pensamento e palavra. O pensamento, como já falado, não coincide diretamente com sua expressão verbalizada, este pensamento, além de ser mediado de formas externas por signos e internas por significados. A comunicação só pode existir de maneira indireta, por mediação, pois, conforme análise de Vigotski (2000),

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (p. 479).

O pensamento é mediado e nele existem outras características importantes destacadas por Vigotski (2000): a motivação e o aspecto afetivo volutivo. Por meio de uma analogia o autor tenta esclarecer que:

[...] se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens (p. 479).

O autor conclui o capítulo citando a importância de se estudar o pensamento e a linguagem para se compreender a consciência, que ele retrata como algo mais profundo e complexo. Deste modo, deixa alguns pontos abertos sobre a compreensão de significado e sentido, pontos estes que serão estudados mais profundamente por Leontiev.

O *significado*, nesta proposta de estudo, é compreendido como um conceito que é compartilhado pelos membros de um grupo social. Leal (2010) destaca a respeito dessa denominação: significado é a apropriação das objetivações elaboradas historicamente. A significação “[...] é o reflexo generalizado da realidade, elaborado pela humanidade, fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer” (p. 91).

Apreende-se então que o significado é um fenômeno histórico que é

cristalizado a partir de práticas sociais que possibilitam a generalização da realidade, fixada usualmente na palavra.

A forma como cada um internaliza as generalizações sociais, de modo que essa internalização tornar-se-á algo específico na relação do indivíduo com o mundo circundante, descreve o que é comumente conhecido como sentido pessoal. Esta compreensão de sentido seria como a forma subjetiva com que eu me organizo em relação às significações sociais historicamente elaboradas. Leal (2010) afirma que o sentido pessoal é construído:

[...] na relação do indivíduo com os fenômenos por ele conscientizados. Quando o indivíduo é capaz de estabelecer uma relação objetiva entre seu motivo (o que o leva a agir) e um fim (aquilo para o qual se orienta sua ação), cria-se o sentido consciente do que faz e de sua própria vida (p. 95).

Quanto a isso, Asbahr (2014, p. 268) caracteriza que o sentido “[...] é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação”. O sentido pessoal então passa a estar ligado a uma ação, objetivando-se uma finalidade. Torna-se então, quando conscientizado, catalizador de atitude para a concretização de uma ação com objetivos específicos.

Leontiev (1984) se atenta a estudar mais acerca da diferenciação entre o significado e o sentido pessoal, caracterizando que:

Enquanto a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal vincula-os com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana (p. 120- tradução nossa).

Para o autor, o significado está intimamente ligado com a realidade e com o mundo objetivo, já o sentido pessoal está fortemente relacionado com a realidade da própria vida, com suas motivações. Ainda afirma que é este sentido pessoal que diferencia a consciência humana, pois é esta que nos torna seres parciais e individuais. Expressa, desta maneira, que a individualidade do sujeito está ligada aos seus sentidos, o que nos diferencia uns dos outros. Compreende-se que o significado está para aquilo que é comum entre seus pares, e o sentido para aquilo que é de cada um. Asbahr (2014) também reitera que os significados são mais

estáveis, já os sentidos alteram-se de acordo com a vida do sujeito, traduzindo a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Sobre isso, Asbahr (2014), apoiada em Leontiev, descreve que as significações medeiam as relações do indivíduo com o mundo, tornam-se reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a configuração de conceito e saberes ou modos de ação. “O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele” (p. 268, destaque da autora).

Deste modo, por mais que o significado seja mutável, ele também é uma construção histórica e social, a chave para compreensão deste mundo objetivo é passada à criança em seu desenvolvimento. O sistema de significação também é constituído na consciência individual, mas não perde o seu conteúdo social. Entretanto, a forma como o indivíduo irá se apropriar de certas significações depende de seu sentido pessoal.

Em face do exposto, tornou-se fundamental conhecer os conceitos de significado e sentido sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, pois se objetiva alcançar o nível da análise profunda, para apreender a essência da realidade investigada. Na próxima seção, discutir-se-á o caminho percorrido nesta proposta de estudo, para que assim se possibilite responder os questionamentos executados durante toda esta caminhada que é a pesquisa científica.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa científica se torna essencial para se conhecer a essência do objeto de estudo. Vygotski (1996) relata que “Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária” (p. 293-294). O autor soviético é claro ao afirmar que o estudo se faz necessário porque a essência do objeto pesquisado não é dada somente pela sua aparência, sendo necessário percorrer além do seu exterior.

Dessa forma, torna-se evidente que a proposta de se realizar uma pesquisa está atrelada a conhecer a real totalidade de um problema. A fim de ilustrar a proposta da pesquisa qualitativa, utilizaremos o exemplo da cebola, em que, para conhecer seu núcleo - no caso da pesquisa, sua essência - é necessário passar pelas suas camadas - correlacionadas à aparência. Cada camada é uma forma de manifestação do objeto de estudo e se torna essencial adentrá-las para se conhecer sua real profundidade.

Os caminhos percorridos neste estudo tiveram inúmeras reflexões sobre a validade do tema e seu objetivo apresentava justificativa suficiente para sua realização. Incontáveis discussões foram levantadas em salas de aula, nos encontros com a orientadora e de forma solitária, sobre sua necessidade para a comunidade científica e social. Algo que sempre esteve em voga quando se pensou neste objetivo de pesquisa foi a questão da ética, questionamentos levantados foram se a realização da pesquisa traria um possível desconforto aos indivíduos que participam da pesquisa, já que, afinal, o público estudado são adolescentes em situação de violações de direitos. Todo o caminho percorrido esteve intimamente ligado com o cuidado quanto à especificidade da população estudada.

Realizaram-se avaliações constantes sobre qual o melhor tipo de instrumental, qual o melhor método para responder aos questionamentos, se seria realmente necessário ter contato com sujeitos etc. Minayo e Guerriero (2014) acerca disso afirmam que

A ética não é “algo” que se injeta num projeto já escrito e nem se reduz a procedimentos. Ao contrário, deve fazer parte da sua elaboração e estar contida na tessitura do texto – desde a definição do objeto até a publicação dos resultados (p. 1104, destaque dos

autores).

Estes inúmeros questionamentos sobre a forma de como iria ser realizada a pesquisa foram fundamentais para se pensar e avaliar todo o processo desde seu início. Além disso, colaboraram para maior segurança quanto à metodologia utilizada, atrelada ao interesse pessoal da pesquisadora sobre a temática.

4.1 Abordagem Metodológica

Com o objetivo geral de compreender os significados e sentidos da escola pela ótica de uma adolescente que convive com situações de violações de direitos e com os objetivos específicos: identificar como a adolescente compreende o discurso dos atores escolares; como entende a função da escola e como é percebida a relação escola e sexualidade em seu discurso; a abordagem que melhor responde à complexidade da questão ao ponto de dialogar com a abordagem teórica na qual esta pesquisa acredita é a do método qualitativo com enfoque dialético. Minayo e Guerreiro (2014) descrevem que as abordagens qualitativas e antropológicas “[...] confluem para um único objetivo: compreender o sentido ou a lógica interna que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças (p. 115).

Sobre o enfoque dialético, Minayo (2008) considera que este tipo de estudo, de forma mais geral, busca compreender a dialética das relações entre o indivíduo e a sociedade, alinhavando e considerando elementos como a base material e o ideal problematizando, o sujeito histórico e a luta de classes. A proposta dessa abordagem “[...] nega o conhecimento como uma sequência reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou os fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição” (NAGEL, 2015, p. 19).

Desta forma, o método dialético se preocupa em apropriar-se do objeto em sua essência, perpassando o modo como ele se mostra. Silva (2015) destaca que

Embora a apreensão do objeto deva partir da *forma* como se expressa na realidade, isso só se torna relevante na medida em que possibilita a apreensão do *conteúdo* da essência do objeto estudado, possível somente à luz da totalidade da realidade (p. 88, grifos da autora).

Objetiva-se compreender além das aparências, busca-se ir mais à frente, almeja-se a essência. Martins (2015) descreve que o mundo empírico representa somente a manifestação fenomênica da realidade, ou seja,

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, [...] não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas (p. 36).

Na concepção dialética, se busca a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade. Esta pesquisa qualitativa com enfoque dialético imprime a necessidade de uma aproximação com o objeto de estudo de modo que possibilite compreender as relações complexas das forças históricas e sociais construídas em torno deste objeto.

Desta maneira, com o objetivo geral de compreender os significados e sentidos da escola pela ótica de uma adolescente que convive com situações de violações de direitos, o relato da adolescente será analisado em sua interconexão com os processos sociais mais amplos, almejando-se compreender o significado social que é compartilhado pelo grupo social de uma determinada cultura acerca da função escolar, como também seu sentido pessoal a partir de suas próprias vivências com a realidade de ensino.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na capital do estado de Rondônia, Porto Velho. O Índice de Desenvolvimento Humano⁹ (IDH) é de 0,756 com um total de habitantes de 1.562.408 no ano de 2010 com estimativa de 1.768.204 para o ano de 2015¹⁰ (IBGE, 2016).

⁹ O IDH é um índice que serve para apurar o desenvolvimento dos países, cidades, estados e regiões. Possui o objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população. Ele é calculado de valores de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é a localidade. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/o_que_e/idh.htm.

¹⁰ No site oficial do IBGE não há atualização acerca do total da população no ano de 2016 e 2017.

Rondônia foi constituído como estado por meio da Lei Complementar nº 41 do ano de 1981, ou seja, podendo ser considerado um estado novo em relação aos demais, com apenas 35 anos. Antes disso, era Território. As povoações deste estado foram impulsionadas pelos ciclos exploratórios, recentemente as duas Usinas do Rio Madeira foram as principais responsáveis para o aumento populacional.

O local escolhido para se realizar o contato inicial com o público-alvo foi mediada pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Tal escolha foi motivada para que se evitasse a revitimização da situação de violência. Em qual sentido? Como o público escolhido se encontra em situação de violações de direito, e o CREAS atende essa demanda, acreditou-se que traria menos danos entrar em contato com os adolescentes já referenciados pelo CREAS, que, conseqüentemente, já estão referenciados pelo Conselho Tutelar sobre sua situação de violações de direitos. Ou seja, as violações de direitos já foram notificadas para os Órgãos de Proteção.

Todo este cuidado foi importante para aceitação no Comitê de Ética em Pesquisa (Apêndice A), como também a importância de contatar esses adolescentes que já estivessem inseridos em programas sociais e reconhecem sua situação de vulnerabilidade social.

Destarte, para isso, foi necessária a aprovação da Secretaria Municipal de Assistência Social, sendo realizado o contato com a Secretária Adjunta, que concordou com a realização da pesquisa. Entretanto, sua aceitação foi consentida de maneira verbal, pois se recusou a assinar o documento. A Secretária solicitou que a assinatura fosse feita pela Diretora do Departamento da Média Complexidade (Departamento do CREAS) e a Coordenadora do CREAS, de modo que seriam elas as responsáveis para autorizar e mediar o diálogo entre o CREAS e a pesquisadora.

Posteriormente, foi possível o contato com a Coordenadora e a Diretora do CREAS. Foi entregue então o projeto para as mesmas e estas solicitaram um tempo para avaliação. Após um período de discussões entre a pesquisadora e as representantes do CREAS sobre o modo como seria realizado a pesquisa, foi aceita a proposta do estudo. Foi acordado também que, após sua finalização, a pesquisadora se comprometesse a apresentar à equipe do CREAS os resultados e considerações. As assinaturas das autorizações estão disponíveis nos apêndices A e B.

Por mais que a solicitação do público-alvo fosse realizada por intermédio do CREAS, a realização da entrevista foi no local escolhido pelos próprios participantes. Essa sugestão à participante teve como objetivo desvincular o local em que se realiza o atendimento psicossocial (CREAS) da proposta deste estudo, objetivando uma atitude mais aberta e menos rígida para ambos (pesquisadora e participante da pesquisa).

4.3 Participante

Com o objetivo de compreender os sentidos e os significados sobre a escola para adolescentes em situação de violação de direitos, mais especificamente em situação de exploração sexual, tornou-se necessário então contatar o público-alvo. Posteriormente à autorização da Coordenação do CREAS, foi então realizado contato com os profissionais que acompanham a demanda de violência sexual, sendo possível o diálogo com duas Psicólogas e uma Assistente Social. Foi solicitado para essas profissionais que encaminhassem os adolescentes que estiveram em situação de exploração sexual para participar da pesquisa.

Após um tempo de espera sem nenhum retorno destes profissionais, não houve nenhum encaminhamento destes adolescentes para a realização da pesquisa, os profissionais afirmaram que era difícil contatar este público. Em virtude disso, esta pesquisadora, que também é profissional do CREAS e realiza atendimento com este público, percebeu a necessidade de contatar os adolescentes que já realizaram o acompanhamento psicossocial, ou seja, sua própria demanda de atendimento.

O fator essencial para a escolha dos participantes foi adolescentes que abertamente falaram para a equipe técnica que estiveram em situação de exploração sexual, para evitar assim qualquer desconforto com a realização da pesquisa. Desta forma, estes adolescentes compreendiam que, de forma racionalizada, aquela relação era uma violação de direitos. Somente duas adolescentes tiveram essa postura nos atendimentos e foram as primeiras escolhas da pesquisadora, entretanto não se obteve sucesso no contato com nenhuma delas.

A primeira tentativa de contato foi com a adolescente que, nesta pesquisa, chamar-se-á Carol¹¹, de 14 anos. Segundo sua própria fala, esteve em situação de exploração sexual num ponto de apoio e de encontro de caminhoneiros. A adolescente era usuária de drogas desde, aproximadamente, seus 11 anos de idade. Neste local, a adolescente afirmou que já sofreu overdose e que por muito pouco não veio a falecer. Infelizmente, a realização não foi possível pela perda de contato com Carol, pois esta passou a residir em uma invasão com seu companheiro e sua filha de 01 ano e 06 meses, um local de difícil acesso.

Com isso, foi realizada a segunda tentativa de contato com outra adolescente, que na época do contato tinha 17 anos, que chamaremos de Tatiane. A adolescente afirmou que realizou atividades de exploração sexual para obtenção de objetos e também para consumir drogas. Disse que os locais em que ocorria a situação de exploração sexual eram em festas. Na época do contato, Tatiane estava grávida e, por conflitos entre ela e a genitora, foi acordado que seria realizada a pesquisa somente quando esta fosse maior de idade (faltava apenas um mês).

Tatiane verbalizou diversas vezes que estar próximo da genitora a deixava desconfortável e, desta maneira, a adolescente não queria solicitar a autorização dela. Contudo, a realização da entrevista não foi possível, pois, após o nascimento de seu bebê (que foi diagnosticado com microcefalia), a adolescente apresentou sintomas de transtorno psiquiátrico, agindo de forma agressiva com as pessoas ao seu redor (agrediu a mãe e esfaqueou seu companheiro) e com verbalização de ideação suicida. Assim, a realização da entrevista se tornou inviável, devido à necessidade prioritária de tratamento na área de saúde mental.

Com o insucesso de todas as alternativas anteriores, foi necessário alterar a escolha do público alvo, modificando-o para adolescentes que estavam em situação de violação de direitos e que seus genitores ou a equipe psicossocial desconfiassem de uma possível situação de exploração sexual. Foi então que se pôde realizar contato com Leilane¹², de 17 anos, que não trouxe em atendimento a situação de

¹¹ Nome fictício escolhido aleatoriamente com a finalidade de proteger a integridade e o anonimato.

¹² Nome fictício para proteger a integridade e o anonimato da entrevistada.

exploração sexual, mas houve a afirmativa de terceiros sobre essa suspeita.

Sobre a situação de exploração sexual, pessoas manifestaram suas suspeitas de que a adolescente estava em situação de exploração sexual porque Leilane constantemente frequentava um local de prostituição do bairro em que morava. Ainda ressaltaram que frequentemente ela chegava com objetos e dinheiros que, provavelmente, eram sua forma de pagamento.

A adolescente, quando realizado o primeiro contato, estava gestante de nove meses de seu segundo filho e, por isso, foi acordado que se esperaria aproximadamente dois meses para entrar em contato novamente para solicitar a participação na pesquisa.

Leilane, segundo a genitora, desde seus 11 anos é usuária de drogas e já se relacionou diversas vezes com homens mais velhos. A própria adolescente foi enfática ao afirmar que todos os seus relacionamentos foram com pessoas envolvidas em crimes - especialmente tráfico. Leilane verbalizou diversas vezes que seu maior sonho era se tornar uma grande traficante.

Posteriormente, foi marcado um encontro em sua residência. A residência é metade, de alvenaria, e a outra metade, de madeira, possui somente um cômodo e o quintal é bastante grande. No final do quintal, há uma construção de alvenaria de uma outra casa. A entrevista foi realizada naquela localidade. A família residente é composta pela genitora, pelo genitor, o irmão da entrevistada e os dois filhos de Leilane.

Foi entregue o Termo de Assentimento (Apêndice C) à participante, explicitando a pesquisa com seus objetivos e o cuidado com o anonimato. Foi possível dialogar também com a genitora e, por ser um trabalho realizado com o público adolescente, foi solicitada deste a autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice D).

É válido destacar que foram esclarecidos os objetivos e procedimentos do estudo, seguindo as orientações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

4.4 Construção dos dados

Para a realização da pesquisa, utilizou-se entrevista semiestruturada gravada em áudio, conforme um roteiro de questões para nortear o desenvolvimento do diálogo (Apêndice E). O roteiro de questões norteadoras não é um questionário fechado e, portanto, rígido, o que permite maior flexibilidade conforme os relatos vão surgindo, como também pelas questões norteadoras da pesquisa, tornou-se possível direcioná-la para não se perder dos objetivos principais. Bogdan e Biklen (1994) consideram que as entrevistas “[...] oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permitem levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 134).

Esse tipo de entrevista é um procedimento utilizado para recolher dados descritivos da própria linguagem do sujeito, permitindo desenvolver uma compreensão sobre a maneira como o sujeito interpreta o mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ludke e André (2013) destacam que quando uma entrevista é bem feita possibilita

[...] o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso da pessoa com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (p. 34).

A gravação em áudio torna mais rica a possibilidade de voltar ao material colhido, reaproximando-se quando necessário da situação da fala. Favorece então uma melhor compreensão da situação experienciada, pois é permitido retornar aos pontos principais. Assim, a gravação em áudio se torna um instrumento fundamental para o desenvolvimento da análise dos dados. Foram realizadas duas entrevistas com a colaboradora, a primeira entrevista teve duração de 28 minutos e 17 segundos e a segunda entrevista teve duração de 32 minutos e 34 segundos.

Os eixos norteadores utilizados na entrevista foram: relação com os profissionais da escola; como foi discutida sexualidade no contexto escolar e sobre seu histórico escolar.

4.5 Procedimentos para a análise dos dados

Durante todo o processo de investigação, a análise se encontra em todos os estágios, tornando-se mais formal após a finalização da coleta dos dados. Conforme apontam Ludke e André (2013), desde o início do estudo se utiliza procedimento analítico, quando se verifica a pertinência das questões, a seleção ou a exclusão destas acerca da situação estudada é constituição da análise.

Várias decisões são realizadas no processo de realização da pesquisa, quando percebe que determinadas áreas necessitam de maior investigação, características que devem ser enfatizadas, outras que devem ser descartadas em virtude das situações que vão surgindo na investigação. Ludke e André (2013) afirmam que todo este caminho vai perdurando até a elaboração final do relatório e pode ser considerado parte da construção analítica.

Ao analisarmos as entrevistas e os dados coletados, construímos categorias descritivas apoiadas no referencial teórico utilizado. Segundo Gomes (2002), as categorias abrangem conceitos ou elementos que possuem características comuns ou que se relacionam. “Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p. 71).

Ludke e André (2013) apontam que no estabelecimento das divisões das categorias descritivas, é necessário considerar todos os tipos de conteúdo: os manifestos e latentes. Isso afirma a importância de superar a aparência do material estudado, a análise não deve ser restringida somente pelo que está explícito no material, almejando-se desvelar mensagens implícitas e temas silenciados. Para tanto, construíram-se as seguintes categorias descritivas:

- ☐ Conhecendo um pouco mais sobre a vida de Leilane
- ☐ Vida escolar
- ☐ Sexualidade e escola

Sobre o tópico “conhecendo um pouco mais sobre a vida de Leilane” é exposto um pouco sobre sua história de vida, de maneira breve, a fim de explicitar as ininterruptas situações vivenciadas de violações de direitos. Acerca da “vida escolar” é discutido seu histórico escolar, objetivando compreender as suas contínuas situações de evasão escolar, assim como sua compreensão da função da escola. O

tema da “sexualidade e escola” é analisado as ações da escola frente à situação da sexualidade conforme relatos da própria colaboradora.

5 INTERPRETANDO OS DADOS

Para compreender o contexto social e histórico em que a colaboradora se encontra, torna-se essencial expor um pouco sobre a adolescente que aceitou participar da pesquisa.

A colaboradora tem 18 anos e reside com seus dois filhos (um menino, de cinco anos, e o outro, prestes a completar um ano), seu irmão e seus pais, em um bairro periférico da cidade de Porto Velho-RO - uma cidade de médio porte do Norte do país. Sua história poderia ser como de muitas outras meninas de classe econômica desfavorecida, no entanto a história dessa jovem tem suas nuances e é pautada por episódios significativos e que deixaram marcas.

Desta maneira, torna-se importante compreender um pouco sobre sua história de vida e de sua relação com os serviços governamentais, que lhe deveriam garantir proteção, o que será discutido posteriormente.

5.1 Conhecendo um pouco mais sobre a vida de Leilane

Em 2014, quando a conheci, sob seu olhar desconfiado, eu me apresentei. Tivemos poucos encontros; nesses poucos contatos, sua história me surpreendia e me fazia pensar: como alguém tão novo passou por tantas dificuldades? Pois bem. Acredito que este relato deve ser contextualizado.

Leilane foi encaminhada pelo Conselho Tutelar para atendimento psicossocial no CREAS, pela suspeita de violência sexual. Foi aí que nossos caminhos se cruzaram. A denúncia em questão era, para ela, uma inverdade, já que se tratava de um relacionamento consentido (a pessoa era maior de idade, e ela, na época, menor de 14 anos, o que caracterizava estupro de vulnerável). Essa pessoa com quem Leilane se relacionava era traficante. Antes de Leilane comparecer ao CREAS, foi morto em confronto com a polícia. Em todos os encontros que tive com Leilane, ela manifestava um sofrimento pelo seu falecimento. Consequentemente, ela vivenciava o processo de luto. Além disso, suas falas sempre traziam o desejo de constituir uma família com esta pessoa. A colaboradora, naquele período, tinha 14 anos, já

tinha o seu primeiro filho, que, na época, tinha dois anos, o genitor da criança se tratava de outro jovem, sobre o qual Leilane nunca explanou sobre o assunto.

Um ponto que merece destaque no discurso de Leilane é a demora para o trâmite de julgamento para responsabilização do autor da violência sexual. Esse trâmite só foi realizado cinco anos após o ocorrido. Nesse ínterim, o autor já havia falecido. É possível perceber isso através de suas falas:

Entrevistadora: Nossa, depois de...

L: Depois de tanto tempo, desde 12 anos, que eles vieram agora [polícia com mandato de prisão]. Aí o pai falou que ele tinha morrido já, aí eles pegaram e foram embora.

Entrevistadora: cinco anos assim, ou até mais?

L: É! Até mais, que eu tenho 17 agora, “né”?

Entrevistadora: Um pouco lenta, né, essa demora? Por exemplo, se fosse um caso mais grave, “né”?

L: “Né”! Se fosse mesmo “estrupe” “né”? eles não tinham vindo agora.

Essa morosidade no processo de julgamento, que, no caso de Leilane, foi em torno de cinco anos, influencia grandemente a superação da situação da denúncia. Imagine, caro leitor, caso o autor da violência continuasse convivendo com a vítima (o que geralmente acontece na maioria dos casos). Consequentemente, isso afetaria sua própria compreensão sobre a situação de violência sexual, pois, em muitos casos, a adolescente não se considera vítima até ocorrer todo o trâmite do processo. Desta maneira, gerar-se-ia maior vulnerabilidade e dificuldade para superação dessa situação de violência.

Pelo grande envolvimento de Leilane com o “mundo do crime” (sic), ela afirmava que tinha grande fascínio por essa vida e que seu projeto de futuro era se tornar uma traficante reconhecida. Tal anseio era sempre motivado pela rentabilidade fácil e pelo reconhecimento (*status*) de seu grupo. Nesse sentido, Teixeira (2003) aponta que tal situação pode está interligada à necessidade de inclusão e valoração que o adolescente quer ter no grupo. Em decorrência disso, sua afirmação neste círculo social ocorrerá por meio da posse material.

Verbalizou que, naquele período, relacionava-se sexualmente com mulheres e homens, todos envolvidos com criminalidade. Relacionado à provável situação de exploração sexual, houve informações de que Leilane frequentava constantemente

um lugar conhecido na região como uma casa de prostituição, passando a residir por um período naquela localidade.

Nos poucos encontros com Leilane, novas surpresas e novas preocupações aumentavam a todo instante. Em um dos nossos últimos encontros, ela afirmava veementemente que havia pessoas querendo lhe matar, que numa tentativa de assassinato atiraram em sua atual companheira (que estava internada no hospital devido à gravidade do ferimento causado por tiros). Devido a essa situação de extremo risco, Leilane sempre comentava que, neste mundo do crime, a situação é sempre essa: “matar ou morrer”. Relatou que procurar policiais não iria ajudá-la, já que existia uma disputa entre esses mundos.

Sobre a escola, por estar evadida há muito tempo, verbalizava que aquilo não era para ela e que já tinha tentado, mas não conseguia aprender e que os conteúdos não entravam em sua cabeça. Foi-lhe ofertada a inclusão no Projeto Vira-Vida (uma iniciativa do Sesi) - um programa em que o adolescente realizaria cursos profissionalizantes, atividades artísticas e acompanhamento educacional e psicossocial, e ainda receberia um auxílio financeiro para poder fazê-lo. Entretanto, sempre houve a recusa em ser inserida.

Em um dos contatos com a mãe, enquanto Leilane realizava atendimento no CREAS, aquela sempre demonstrou preocupação com a situação vulnerável em que a filha se encontrava, mas não sabia como reagir perante a avalanche de fatos complexos pelos quais ela passava. Já o pai de Leilane, mesmo residindo na mesma casa, sempre assumiu uma postura distante desta problemática. Na realização das visitas domiciliares, este nunca quis participar e, além disso, tanto Leilane quanto a mãe nunca trouxeram a posição dele quanto a esse assunto.

É percebida em seu discurso a culpabilização de sua mãe sobre a sua entrada no “mundão”:

[...] Por isso que eu falo que os meus filhos, quando crescer, eu vou ensinar o que é errado e o que é certo, vou falar, aí eles vão decidir, eu não vou prender como minha mãe me prendeu, porque ó: minha mãe me prendeu, se eu não fosse solta, eu não tinha entrado nesse mundão, não tinha [alterou a voz]. Porque eu conheço muita gente ó, a mãe deixa fazer o que quer, mas não faz porque eles deixam, que a mãe e o pai não liga. Ele vê que a mãe e o pai não liga, eles não entram porque a mãe e o pai não “tá” nem aí, aí eles veem: não, minha mãe e meu pai não “tá” nem aí, então vou seguir a coisa

certa, porque aí não vou pra frente, né. Eles pensam assim, tem uns que pensam assim.

Compreende-se, dessa maneira, que Leilane culpabiliza a genitora por sua entrada no “mundão”. O interessante é que as ações da mãe são facilmente interpretadas como manifestação de grande preocupação dela com Leilane, entretanto o sentido que esta apresenta para essa relação é como algo negativo. O que podia ser caracterizado como cuidado: querer que fique em casa, não deixar sair, querer que estude, almejar uma vida futura sem drogas, roubos ou de exploração sexual, é considerado pela entrevistada como “prender”.

É possível também questionar se no discurso de Leilane há compreensão de que adolescente age para confrontar os pais e se, caso sua mãe não tivesse “ligado”, não teria motivo para o confronto. Pode-se refletir se isso abarca o conceito de significado social perpetuado pela sociedade de que adolescente apresenta comportamentos conflituosos e não amistosos, ocasionando da colaboradora reproduzir essa afirmação.

A relação familiar foi apontada por Teixeira (2003) como uns dos fatores apresentados pelas adolescentes em situação de exploração sexual como algo central que favorece as situações de risco. É exposto pelas vítimas de exploração sexual que o conflito familiar as direciona, como uma ordem natural, para que adentrem nessa violação de direitos. Assim como verbalizado por Leilane, as adolescentes apresentam em seu discurso que, por causa das brigas familiares, não há outro roteiro possível se não se colocar em situação de violação de direitos.

Destarte, há informações de que Leilane era usuária de drogas há bastante tempo, que passou de usuária à vendedora, que realizou esta atividade em sua própria casa (período que ficava sozinha com seu primeiro filho). Por isso, a genitora, quando soube que sua casa estava servindo como ponto de venda de drogas, deixou de trabalhar para poder ficar em casa e proteger o neto.

Diante da situação de vulnerabilidade em que Leilane se encontrava, a equipe psicossocial do CREAS percebeu que o uso abusivo de drogas era o mais preocupante. Destarte, encaminhou-a para atendimento especializado; porém este serviço não obteve sucesso nas inúmeras tentativas de incluí-la num tratamento adequado. Devido à angústia e à insatisfação da mãe de Leilane quanto à condução do caso pelos órgãos competentes, a mãe solicitou que a equipe do CREAS não

entrasse mais em contato com a família, pois não havia percebido melhoras na conduta da adolescente.

Caro leitor, como se pode perceber, as recorrentes situações de violações de direitos de Leilane se deram na fase da adolescência. É importante ressaltar que é neste período que ocorrem as sínteses superiores do pensamento e o desenvolvimento da personalidade, que são considerados, para Vygostki (1996), produtos construídos historicamente, os quais têm relação direta com o meio, dirigindo o processo de desenvolvimento sócio-cultural do adolescente.

Deste modo, se as relações com o meio são essências para o desenvolvimento do psiquismo, como se deu o desenvolvimento de Leilane diante dos conflitos por ela vivenciado? Destaca-se também que as várias instituições nas quais a adolescente está/foi inserida (família, Conselho Tutelar, departamento de polícia, CREAS etc.), no que se refere à proteção e garantia para que os direitos da criança e do adolescente, de fato, se tornem realidade, falharam em suas intervenções devido à continuidade da situação vulnerável em que adolescente ainda se encontra. A respeito disso, Cerqueira-Santos (2009) e Libório (2005) analisam que vítimas de exploração sexual que conviveram desde a sua infância com situações de vulnerabilidade social – sejam elas econômicas, de acesso às políticas públicas e de inúmeras situações de violência – são vítimas de problemas macrossociais e que as ações de enfrentamento devem ser coletivas, bem como que esta realidade não deve ser negligenciada.

Voltando à linha do tempo da história de vida de Leilane, em 2016, foi possível novamente contactar a família e Leilane, que tinha mais um filho (nascido quando ela tinha 17 anos, de um presidiário, que ela prefere não comentar sobre o assunto). Nesta nova aproximação, a adolescente informou que estava cumprindo medida sócioeducativa e, por imposição do Juíz, teria que retomar os estudos e trabalhar. Leilane verbalizou estar motivada a retomar os estudos e trabalhar. Afirmou também que não estava mais usando drogas e que não quer se envolver naquele “mundo” de atos infracionais.

Como você pôde perceber, caro leitor, a história de Leilane é registrada por experiências impactantes. Esse sofrimento psicossocial revela que se trata de uma adolescente em violação de direitos e em idade escolar. Por isso, cabe a seguinte pergunta: onde estava a escola quando Leilane passava por todos esses conflitos?

Para Saviani (2003), a escola é um espaço de humanização para o indivíduo por meio da socialização do saber historicamente construído pelos homens, sendo uma instituição que promove a criticidade no sujeito, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, como postula Vygotski (1996), possibilitando o desenvolvimento da consciência. Diante do exposto, cabe aqui um questionamento: a escola cumpriu o seu papel na história de vida de Leilane?

Contudo, esta pergunta não tem a intenção de culpabilizar ninguém, mas sim de nos fazer refletir sobre as políticas públicas educacionais, o efeito da escola quando ela não cumpre seu papel, a relação dessa instituição do saber com o indivíduo que deseja “ser” e, por fim, a maneira como as relações interpessoais são vivenciadas (comunidade *versus* escola).

Alinhando o que fora trazido na fundamentação teórica e um pouco sobre as situações de violações de direitos vivenciadas por Leilane, discutirei nesta análise a vida escolar desta adolescente em situação de violação de direitos, abarcando toda sua complexidade.

5.2 Vida escolar

A importância da escola é compreendida como espaço de potencialidade e humanização do indivíduo, pensada como ambiente para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A Psicologia Histórico-Cultural nos revela que é pelo outro que nos constituímos, tornando-nos, assim, sujeitos humanizados. Neste sentido, é evidente a importância da escola, pois, de acordo com Vigotski (2000), é na escola que aprendemos e damos formas aos conhecimentos que antes eram espontâneos e passam a ser científicos, ou seja, é a partir do outro que eu me desenvolvo e consigo ter consciência de minhas ações. É defendido por Góes e Cruz (2006) que a inserção ao mundo dos conceitos sistematizados modifica todo o processo de elaboração conceitual, afetando, também, os conceitos cotidianos (espontâneos), na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade, uma vez que, a partir disso, o indivíduo consegue compreender melhor sua própria realidade.

Partindo desse pressuposto, para que se possa compreender o sentido da escola para Leilane, faz-se necessária a construção de uma linha do tempo do seu processo de escolarização, a fim de esmiuçar todos os aspectos envolvidos nesta problemática. Deste modo, também se torna essencial a reflexão sobre o cenário educacional da realidade das escolas públicas brasileiras, por meio do seu discurso.

Nas séries iniciais Leilane estudou primeiramente na escola que chamaremos de “Laços”, no período do 1º ao 6º ano, foi nesta escola que Leilane ficou mais tempo e de que possui mais lembranças. Posterior a um período de evasão escolar de, aproximadamente, dois a três anos, Leilane retornou à escola que chamaremos de “Nó”, estudando somente por um mês na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma forma de compreender o desempenho destas escolas é por meio do IDEB¹³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que de uma escala de 0 a 10, a média das duas escolas é 4,5, sendo considerada baixa. O que evidencia a realidade escolar vivenciada por estas duas Unidades de Ensino (quadro esse comum na educação brasileira), Instituições essas em que Leilane esteve inserida e que foi constitutiva em seu processo de socialização e de ensino-aprendizagem.

As duas escolas localizam-se na área periférica da cidade e atendem crianças e adolescentes da região considerados de famílias pobres. Patto (1991) destaca a teoria da carência cultural como sendo um dos principais fatores de preconceito nas escolas de periferia. Para esta teoria, os atores escolares se relacionam pelo viés pautado no preconceito com a clientela de baixa renda. A desigualdade social pode interferir negativamente na constituição das relações sociais estabelecidas entre professores e seus alunos, promovendo o fracasso escolar por acreditarem que nestas escolas os alunos não aprendem em função das suas histórias e condições de vida. No caso de Leilane, esta é uma discussão que pode ser destacada. Talvez o processo de escolarização da adolescente não tenha contribuído para a formação de vínculos com professores, equipe técnica, gestores, em função do preconceito, considerando que, além de ela pertencer a uma família pobre, envolveu-se com drogas e engravidou também em idade escolar.

¹³ O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. Acesso: <http://academia.qedu.org.br/ideb/>

Além disso, é preciso destacar que as condições estruturais do prédio escolar, bem como suas instalações elétricas eram inadequadas, não sendo diferentes do atual cenário brasileiro quanto à precariedade das escolas públicas periféricas, como destaca Patto (2005) e Rossler (2012). A estrutura necessita de reparos imediatos, há falta de professores, as salas de aula não são bem arejadas, lembrando que, em Porto Velho, o calor é intenso, entre tantos outros problemas que afetarão de alguma forma o processo de escolarização de seus alunos, o que contribui para histórias de insucesso escolar, bem como para a evasão escolar.

Isso nos faz refletir sobre o que apontou Patto (2005) e Rossler (2012), no sentido de que a educação é sempre utilizada nos discursos políticos como sendo essencial para o crescimento do país, contudo a realidade da educação brasileira é bem diferente, visto que as condições precárias de trabalho, bem como a desvalorização do professor afetam grandemente a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Outro fator que também interfere nesse processo é a lotação dos profissionais da educação em escolas distantes do bairro em que residem ou do centro da cidade, onde o acesso é mais fácil pelo fluxo constante de diferentes locomoções. O reflexo desse movimento profissional, em estar no local onde possivelmente não ocorre identificação com a escola em que se trabalha, pode gerar desmotivação e adoecimento. Além disso, não possuir a vinculação com o público atendido e a comunidade afeta negativamente a qualidade do ensino-aprendizagem. Todos estes fatores podem favorecer a realização de um trabalho sem perspectivas de mudança, o que acarreta a diminuição da qualidade do trabalho realizado, promovendo histórias de insucesso e evasão escolar.

Para compreender e analisar a problemática relacionada sobre a escola, torna-se fundamental entendê-la a partir de quem a experiencia. Assim, iniciou-se a nossa construção dos dados, no intuito de conhecer melhor como foi a vida escolar de Leilane a partir de seu próprio olhar.

A priori, faz-se de grande valia salientar que traçar uma linha do tempo da escolarização da colaboradora não foi algo simples, devido às dificuldades enfrentadas em articular o discurso de Leilane sobre o seu próprio processo de escolarização.

Estas dificuldades expressadas evidenciam a própria complicação interna em sistematizar e compreender sua história de vida. Ao que tudo indica, isso não é uma exclusividade de Leilane, pois Teixeira (2003) enfatiza que é possível perceber que adolescentes em situação de exploração sexual apresentam grande dificuldade em conseguir estabelecer uma cronologia de vida. A autora descreve que esta problemática em compreender sua própria história está relacionada em não se sentir sujeito do próprio destino, uma vez que não se percebem figuras ativas em suas próprias ações. Possivelmente, isso está intimamente ligado aos momentos tristes e problemáticos vivenciados pela adolescente, em que, ao recordar, pode ocasionar certo sofrimento.

Outro fator que pode impulsionar a dificuldade relatada por Leilane de falar sobre a sua vida escolar é o próprio uso de drogas, embora não haja informações sobre qual droga foi consumida, foi por volta dos onze anos que ela começou a fazer uso. Não é possível afirmar se no período da entrevista ela ainda estava sob o uso contínuo de drogas, mas este poderia ser um fator de influência na dificuldade de organizar seus pensamentos. Por exemplo, algo que é considerado simples como estimar datas, períodos e idades são apresentados por ela de maneira confusa. Um exemplo específico sobre essa situação é quando questionada sobre quantas reprovações ela teve:

Entrevistadora: E você chegou a reprovar na quinta/sexta ano quando você tinha 11/12 anos?

L: Cheguei.

Entrevistadora: Você lembra quantas reprovações você tinha antes de sair da escola?

L: Hãh?

Entrevistadora: Você lembra quantas reprovações você tinha antes de sair da escola?

L: Não, lembro não.

Entrevistadora: Não?

L: Não.

Deve-se também considerar se há possibilidade de certa vergonha ao contar sobre as situações de reprovações, pois é considerado como um período não satisfatório e que acomete avaliação sobre seu desempenho escolar.

Para que haja um pensamento ordenado e consciente, a escola se faz importante, pois, de acordo com Vigotski (2000), ela tem papel essencial para o desenvolvimento humano. É por meio da aprendizagem estimulada no ambiente escolar que ocorre a motivação e o desencadeamento das funções que estavam na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem deve estar à frente do desenvolvimento e, por isso, pensa-se que, caso não tenha ocorrido a aprendizagem de maneira a desenvolver as funções psíquicas superiores, não há o desenvolvimento de novas habilidades, como a memória lógica, a abstração e a comparação. Deste modo, faz-nos refletir se as dificuldades relatadas por Leilane podem demonstrar o não amadurecimento esperado das Funções Psicológicas Superiores, pois há dificuldade em organizar o seu próprio pensamento e sua memória para delimitar uma linha de tempo.

Os pontos de partida de sua memória estão relacionadas aos períodos em que esteve grávida. Percebe-se que Leilane se utiliza disso como parâmetro para pontuar sua relação com a escola e traz isso em alguns momentos, como: “Foi com 12, aí eu engravidei, aí eu me afastei mesmo da escola” e “Aí foi nesse tempo que eu engravidei do nenê agora e pedi pra mãe, pra mãe e pra vocês pra voltar pra escola”. São eventos que trazem mudanças significativas, perceptíveis através das mudanças corporais, inclusive.

Durante os nossos encontros, a fim de compreender esse processo, diversas formas de questionamentos foram utilizadas, como: “Você poderia falar um pouco sobre o seu histórico escolar, por exemplo, com quantos anos você entrou na escola?”; “Como foi o seu processo de iniciação escolar?”; “Como você lembra?”. Contudo, percebe-se que, mesmo empregando as perguntas de maneiras diferentes e em períodos distintos, ainda assim a colaboradora apresentou confusão quanto a sua iniciação de vida escolar.

Com o objetivo de ilustrar esse período, segue abaixo o quadro sobre o seu histórico escolar com as idades aproximadas de cada série em que Leilane estudou de acordo com o que foi coletado em seu discurso.

Quadro 1 – Histórico Escolar

<i>Escola/série</i>	1º	2º	3º	4º	5º	6º
“Laços”	06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	11anos/ 12anos
“Nó”						EJA 16anos/ 17anos

Fonte: própria autora

Diante das falas de Leilane, foi apreendido que, possivelmente, ela não tenha passado pela alfabetização, pois há somente relatos da escola “Laços”, e esta não dispõe desta modalidade, a qual oferta apenas o Ensino Fundamental e Médio.

Considerando que Leilane não fez alfabetização, é preciso compreender e problematizar as imbricações que este ciclo dispõe na vida escolar. A alfabetização pode ser considerada importantíssima para a formação do indivíduo, uma vez que promove seu desenvolvimento psicossocial por meio da socialização, da internalização das regras e normas sociais, e dos elementos histórico-culturais socialmente construídos. Nas palavras de Coelho (2011), é também nesta etapa que se “[...] mantém uma proximidade com o âmbito da vida cotidiana, ela estabelece um elo na passagem para o âmbito da vida não-cotidiana, pois, sem a linguagem escrita, o ingresso nesse universo é quase impossível” (p. 14). Tal afirmativa nos faz refletir que no início da vida escolar de Leilane não há nada relacionado ao período de alfabetização, já que em suas lembranças não há maiores minuciosidades acerca deste período.

Embora a alfabetização seja considerada essencial na vida escolar do indivíduo, é preciso pensar nas dificuldades de acesso a este tipo de modalidade de ensino – bem como a insuficiência de escolas devido à demanda, pouca oferta de vagas e, das poucas existentes, não são localizadas nos bairros periféricos da cidade, onde os recursos e benfeitorias não chegam de maneira suficiente para a necessidade da população. Isso nos faz pensar que Leilane, possivelmente, faz parte desta parcela da população que provavelmente não foi atendida pela Educação Infantil da maneira esperada.

Esta problemática se estende em todo o cenário educacional público, não sendo exclusivo de Porto Velho, tornando-se um problema macrossocial. A escassez da Educação Infantil para a grande maioria da população aumenta a possibilidade das ocorrências das queixas escolares e, conseqüentemente, o risco de fracasso e evasão escolar. Deste modo, ao ingressar no Ensino Fundamental sem ser pré-alfabetizada, a criança gera dúvidas aos atores escolares quanto a sua capacidade de aprendizagem. Souza (2004) entende que o processo do início escolar:

[...] pode caracterizar a existência de um conjunto de expectativas em relação ao aluno ingressante. Assim, qualquer aluno que se desvie deste padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto *como um problema potencial* necessitando de um atendimento preventivo. E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares (p. 25 - destaque da autora).

Percebe-se, então, que a não-alfabetização gera episódios de queixas escolares, o que afeta cotidianamente crianças no início de vida escolar, sendo elas responsabilizadas pelo seu desempenho inadequado.

Com as dificuldades encontradas para contextualizar este período, foi necessário outro encontro, mesmo assim, ainda houve obstáculos em receber respostas mais esclarecedoras. Vejamos:

Entrevistadora: Voltando sobre a escola, Leilane, uma “coisinha” que eu não entendi é sobre o histórico escolar, você poderia falar um pouco? Sobre seu histórico, por exemplo, quantos anos você entrou na escola, até qual idade ficou lá? Essas coisas assim para gente entender um “pouquinho” sobre sua história escolar.

L: Eu, no tempo que eu estava na escola, eu saí do, eu estava na escola “Laços” aí passei, deixa eu ver; passei acho que foi um ou dois anos sem estudar, aí eu voltei para escola “Nó”, aí só estudei o começo de janeiro, aí eu saí com, estava com, 17, 16 pra 17 . Já tinha 17. Aí eu saí, aí agora eu voltei que eu me matriculei, matriculei não renovei lá, aí voltei.

Esse relato de Leilane evidencia o quanto ela não consegue compreender seu próprio processo de escolarização, não organizando uma informação mais clara sobre sua iniciação escolar. Porém, a tentativa persistiu:

Entrevistadora: Deixa eu ver se eu entendi um “pouquinho”, você entrou com mais ou menos a mesma idade 06 ou 07 anos na escola?

L: Ahã! [concordando] Foi na escola “Laços” que eu estudei uns 08 anos lá... 08 anos!

Entrevistadora: Você ficou lá 08 anos?

L: Ahã! [concordando], 08 anos! Que com 09 anos meu irmão saiu, ele ficou mais do que eu, foi estudar em outra escola.

Mesmo com as tentativas em compreender a vida escolar de Leilane, percebe-se que há desorganização de pensamento sobre seus registros escolares, o que supostamente reflete uma ruptura significativa do seu processo de escolarização. No entanto, ainda a fim de tentar entender esse processo, outra estratégia foi investida para tal feito, que foi interpelar como a colaboradora constituiu suas relações interpessoais na escola, desde a comunicação com os colegas de sala aos professores. Afirmou que “Era boa, conhecia todo mundo, conversava com todo mundo. Não tinha inimizado com ninguém, [não tinha inimizado] com as professoras também. Era bom”. Ainda sobre este período, ela acrescentou em outro momento: “Era boa a escola. Ia pra escola todos os dias. E brincava com os amigos. Conversava. Fazia as tarefas, trabalhos. Ia pra escola e de tarde fazia trabalho. Era assim”.

A fala de Leilane revela que, embora ela tenha passado um período na escola, suas lembranças sobre qualquer acontecimento que envolva os atores escolares não passam de definições simples como “foi bom” e “não tinha inimizado”. As impressões de Leilane sobre a escola evidenciam seu distanciamento afetivo, em que não há um sentimento de pertença àquele grupo e àquela instituição. Como bem destaca Vygotsky (1996), o desenvolvimento psíquico do indivíduo perpassa também pelas relações interpessoais por ele estabelecidas, em que a mediação também por meio dos afetos se torna essencial na construção de um ser humanizado. Frente a essa importância, a ausência dessa afetividade na relação com a escola interfere significativamente para a desmotivação, baixa frequência e evasão escolar.

Uma vez que Leilane tenha frequentado por mais tempo a Escola Laços, procurou-se entender pela ótica da própria colaboradora seu processo de ensino-aprendizagem, desde suas assimilações às possíveis dificuldades. Leilane afirma

que “Conseguia fazer todas as matérias. Só em matemática que eu não passava”. E, quando questionada sobre repetência, afirmou que não conseguiu passar da quinta série (atual sexto ano). A adolescente também, quando indagada sobre quantas reprovações havia tido no sexto ano, não soube dizer, informando que não se lembrava.

Neste momento, atentando ao histórico escolar de Leilane e sobre as políticas públicas educacionais existentes, possivelmente, quando a colaboradora estava ingressa na escola Laços, a política de Progressão Continuada já estava implantada. Viégas (2006) analisa a Progressão Continuada como uma estratégia para superar as sucessivas retenções, que eram comuns nas séries iniciais. A autora ressalta que, para o Poder Público, a reprovação é encarada como “[...] ônus financeiro, por resultar em manter os alunos por (muito) mais tempo na escola” (p. 148 – destaque da autora). Percebe-se, então, que, para barrar essa estagnação, a proposta levantada também foi conduzida por motivos financeiros, assim como burlar os altos índices de defasagem idade/série que evidenciavam a própria precariedade do sistema educacional brasileiro. Porém, tal política não assegura que o aluno se apropriará do saber escolar, humanizando-se, como postula Saviani (2003), considerando que muitos alunos têm chegado no Ensino Fundamental II sem saber ler ou escrever, ou seja, analfabetos funcionais.

Sobre esta eliminação da repetência, Patto (2005) considera que seja uma medida para que a maioria da população pelo menos complete o primeiro grau, ou seja, o Ensino Fundamental I, mesmo sem a qualidade mínima necessária, não buscando enfrentar os reais problemas de nosso sistema educacional. Tal política nos permite pensar sobre as repetências no 6º ano e a evasão escolar de Leilane, também nesta série.

De acordo com as lembranças de Leilane, tudo indica que é a partir do 6º ano que ela apresenta dificuldades escolares, ocorrendo a reprovação. Não se pode esquecer de que o índice de reprovação nesta série é elevado. Viégas (2006) entende que:

Com isso, embora eles avancem pelos anos escolares, nem todos conseguem acompanhar as classes pelas quais, sucessivamente, *passam*. Muitos são os relatos sobre alunos com defasagem de

conhecimento, e sobre o aumento da indisciplina ou da apatia discentes (p. 175, destaque da autora).

Patto (2005) enfatiza que, no fim da Progressão Continuada, é muito comum os alunos chegarem ao atual 6º ano sem ter conhecimentos suficientes – como leitura e escrita – sendo considerados semi-analfabetos (quando não se tem o conhecimento mínimo para se posicionar criticamente a uma determinada situação), o que dificulta o desenvolvimento e realização de ações mais conscientizadas.

Diante dos entraves, quer seja pelas inúmeras reprovações como também pela não-relação da colaboradora com seu próprio processo de escolarização, já que há o rompimento de Leilane com a escola. Sobre esta evasão, Leilane afirmou que, com doze anos, saiu da escola “Laços”. Dentre os motivos, inúmeros fatores são apontados pela adolescente. Uma das causas assinaladas são as companhias, definidas por ela como “erradas” (que ela afirma estar relacionada a drogas, armas e roubos). Seguem as falas:

Depois que eu comecei a conhecer o mundo, as pessoas, aí eu me desviei da escola e não consegui mais estudar.

Com doze anos comecei a me afastar da escola, não conseguia mais estudar. Por causa que queria ficar no meio de pessoas erradas. Aí não conseguia mais estudar e não queria mais saber da escola.

Então eu acho que toda a metade assim do colégio já era do mundão, já começou assim a entrar no crime. “Ixe” levava arma, levava droga. Usava droga dentro da escola. Bebia. Era desse jeito. *E a diretora sempre brigava, expulsava e nada dava certo.* Não sei agora como deve tá. Mas antigamente era desse jeito. Aí agora deve tá bom por causa que é..., tem, [como é que é? como é que se chama], é..., aquelas polícia que anda na escolas?

Como retrata Leilane, ela afirma que conheceu o “mundão” dentro da escola. Neste universo, uma gama de conflitos era experienciada – brigas, consumo de bebidas alcoólicas e drogas faziam parte da realidade de uma boa parcela de alunos da escola “Laços”, na época em que Leilane lá esteve.

A fim de traçar estratégias para lidar com essa situação de desordem, a escola utilizou ações como: chamar atenção dos alunos (que para o entendimento de

Leilane consistia em “brigar”), expulsões, solicitar ações da Patrulha Escolar¹⁴ e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência¹⁵ (PROERD). Os recursos de que a escola dispunha, não passam de ações remediativas, uma vez que a Instituição recorria a terceiros - policiais - para a resolução dos problemas que deveriam ser enfrentados pelos próprios atores escolares. Ao passar a responsabilidade para outra esfera denota que a escola não consegue administrar as suas próprias situações de conflito. Com isso, as ações que deveriam ser trabalhadas dentro da escola, com o objetivo de contribuir para a formação desse indivíduo em desenvolvimento, passam a estar direcionada somente para a punição, não havendo a reflexão. O fato de a Polícia Militar ser acionada frente às situações de tensão evidencia que não há interlocução entre os atores escolares envolvidos nessa situação, favorecendo que se institucionalize a polícia no local que não lhe é de direito - o ambiente escolar, como discutido por Ferreira (2015). Assim, na medida em que a escola não se apropria de possíveis instrumentos a fim de romper com essa violência, acaba por distanciar do seu papel social.

Essa problemática se torna um elemento importante para se discutir, pois é preciso pensar na contribuição social da escola em busca da emancipação do indivíduo, bem como apontado pela Psicologia Histórico-Cultural, sendo também necessária para constituição da personalidade, da autonomia e criticidade do indivíduo. Souza (2005) afirma que a construção da identidade está indissoluvelmente interligada ao processo de socialização. Deste modo, quando a escola não cumpre com seu papel social, ausentando-se desta sua função, não contribui para o desenvolvimento do indivíduo e permite que outros tipos de afinidades se tornem mais chamativos.

¹⁴ O 1º Batalhão da Polícia Militar do estado de Rondônia, implantou este projeto voltado exclusivamente para a comunidade escolar, tal feito foi motivado pelas recorrentes queixas escolares pela situação de violência no ambiente escolar.

Acesso: <http://www.pm.ro.gov.br/index.php/home/pm-em-acao/1203-patrulha-escolar-do-primeiro-batalhao-volta-as-atividades.html>

¹⁵ O PROERD é um projeto em que os policiais militares, fardados e devidamente treinados e com material próprio (livro do estudante, camiseta e diploma) desenvolvem um curso de prevenção as drogas e a violência na sala de aula de sua escola. Acesso: <http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>

Portanto, sem apresentar sua verdadeira função para o desenvolvimento do ser humano, as relações sociais extra-muros se tornam mais atrativas do que as constituídas no ambiente escolar, que, possivelmente, no caso de Leilane, foram as companhias envolvidas com drogadição e atos infracionais. Destaque-se que, conforme relatos da própria Leilane, essa aproximação com essas pessoas ocorreu dentro do espaço escolar, ou seja, o “mundão” também está dentro da escola. Isso pode ser visto em sua verbalização sobre o “mundão”:

É, só que eu não queria mais estudar, mas ela [mãe] sabia o que tava me afastando do colégio, eram as amizades, né? [choro] As amizades que era do mundão.

Entrevistadora: E o que seria as coisas erradas?

L: Mexer com drogas, essas coisas. Ficar no meio dos vagabundos mesmo assim. Saber das coisas erradas, querer aprender ali, né? E querer saber mais. Aí te motiva e afasta da escola, não quer saber mais da escola.

L: Porque o mundo é mais forte do que a escola, né? Mais forte.

Está explícito que as relações e as motivações não relacionadas à escola se tornam mais importante do que esta. Esta última fala de Leilane – que é o título deste trabalho – traz toda a complexidade da sua (não) relação com a escola.

Também é preciso refletir sobre a fase de desenvolvimento em que a colaboradora se encontra, que, nesta situação, é a adolescência. Sobre este período, Tomio e Facci (2009) destacam que a principal atividade dominante é a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes e/ou jovens. É nesta fase que o adolescente se integra a grupos de amigos como forma de identificação, para que haja sensação de pertencimento e de aceitação, mesmo que este grupo seja de atividades ilegais como na situação de Leilane. Anjos e Duarte (2016) afirmam, sobre a comunicação íntima pessoal, por ser tão importante para os adolescentes, que a escola deve realizar atividades grupais, no intuito de que tenha ações mais efetivas e motivadoras com este público, entretanto não se percebe intervenções nessa escala.

Diante do exposto, as inúmeras situações aqui discutidas contribuíram para o distanciamento de Leilane da escola. Atrelado a isso, a adolescente também

vivenciou neste período a sua gravidez precoce, aos seus doze anos. A situação escolar diante da gestação fora vivenciada da seguinte forma:

Eu ia algumas vezes grávida, aí depois eu comecei a chegar perto dos nove meses e minha barriga começou a crescer, aí não consegui mais ir não. Aí parei mesmo de ir.

Embora mais adiante tenha uma seção destinada a discutir o tema da sexualidade, incluindo a questão da gravidez, faremos aqui uma breve reflexão desta vivência para Leilane na escola. É importante lembrar ao leitor que na idade em que Leilane engravidou (doze anos) ocorreu, de forma concomitante, sua saída do Ensino Fundamental I (destinado ao público infantil) para o II (destinado ao público adolescente).

As diferenças de atribuições e demandas do grupo infantil e do adolescente são visíveis. Afinal, no Ensino Fundamental II, o adolescente é apresentado a uma nova dimensão no processo de ensino-aprendizagem, em que o número de disciplinas é superior ao do Ensino Fundamental I, e o tempo de cada aula de cada disciplina gira em torno de, no máximo, cinquenta minutos. Atrelado a isso, os alunos precisam se acostumar com mais professores e suas rotatividades em sala de aula – em virtude da demanda, a relação entre esses atores escolares fica comprometida, uma vez que este rodízio dificulta o estabelecimento de uma relação mais afetiva; soma-se a isso a precariedade do sistema educacional brasileiro, que se discutiu anteriormente.

Essa contextualização de mudança para o Ensino Fundamental II é importante pensar em como foi para Leilane, na situação de gravidez, vivenciar essa dinâmica. Nesse momento, acompanhar de maneira sequencial o andamento das disciplinas e as atividades realizadas na escola tornava-se cada vez mais difícil e mais distante, afinal, a falta de ânimo já era evidente antes mesmo da gravidez. Porém, neste período, a desmotivação em estar na escola pode ter ganhado ainda mais forças, pois as mudanças corporais, o olhar dos colegas sobre essa nova imagem, a repercussão, na escola, de uma gravidez precoce e os possíveis preconceitos que isso acarreta devem ter contribuído ainda mais para o desânimo de Leilane em dar continuidade aos estudos.

Por fim, vinculado a todos os elementos discutidos sobre a evasão escolar de Leilane, ocorre ainda a sua expulsão. A situação do banimento é apresentada pela colaboradora quando informava que tinha o costume de burlar as aulas:

Indo e gazetando [faltando] aula porque a mãe não aceitava eu fora da escola. Matriculava, mas eu estudava assim, mas eu gazetava metade das aulas. *Aí a diretora viu que **eu não queria estudar** mesmo aí me tirou da escola.*

É de grande valia salientar, conforme citado anteriormente, que a adolescente mantinha relações com pessoas envolvidas com a criminalidade e passava por uma gestação precoce - sendo esta gravidez produto de uma situação considerada de violência sexual - e a escola estava ciente desse fato. Além desses fatores de vulnerabilidade apresentados, a escola, expulsando-a, não considerou também o processo de desenvolvimento psicossocial de uma adolescente de apenas doze anos de idade. A atitude da diretora pode significar a forma como ela encontrou para lidar com a gravidez de uma aluna de sua escola a fim de que outras alunas não se "contaminassem" com essa situação, fator que será discutido na próxima categoria de análise.

Como refletido ao longo deste trabalho, o processo educacional tem uma função social de promover um ambiente necessário para o desenvolvimento de um sujeito crítico, como também a sua valorização pessoal. Entretanto, o que se percebe no discurso de Leilane, é que a escola não contribuiu para tal feito, não exercendo seu papel.

A situação se torna tão complexa que a própria adolescente acaba compreendendo, de modo equivocado, que ela é a única responsável pelo seu fracasso escolar, justificando que a sua expulsão se deu por não querer estudar. Dayreel (1996) compreende que a construção da autoimagem constituída escola interfere no desempenho escolar e reflete também no seu desempenho social. O autor exemplifica que, quando um jovem é taxado negativamente, ele tende a assumir este estereótipo, deixando-se influenciar por este rótulo, o que interfere na construção de sua identidade. Neste caso, pode-se inferir que Leilane tomou para si que somente suas ações individuais são as únicas responsáveis pelo seu fracasso escolar, conforme destaquei na transcrição de sua fala acima, além da baixa

autoestima, que desfavorece a ação para mudança do quadro de vulnerabilidade em que ainda se encontra.

Dando continuidade ao processo escolar de Leilane, é ainda perceptível muita dificuldade em expressar de modo cronológico por quanto tempo ficou evadida. Em um primeiro momento, parecia que ela havia ficado um período de aproximadamente três anos sem estudar, já, em um segundo momento, Leilane verbalizou que: “eu tava na escola ‘Laços’ aí passei, deixa eu ver, passei acho que foi um ou dois anos sem estudar”. Todas as suas falas são manifestadas com bastantes dúvidas.

Tentando compreender melhor este período de latência, foi perguntado a Leilane quantos anos ela tinha quando retornou à escola, tendo respondido que:

L: Já tinha, já tinha 16 anos. 15 pra 16.

L: Aí eu saí com, “tava” com [...] 17,16 pra 17 já, já tinha 17.

Entrevistadora: Então ano passado você não estudou, né?

L: Não.

Por dificuldades em compreender esse período, foi realizada mais uma tentativa para tentar elucidá-lo:

Entrevistadora: Ano passado você chegou a estudar, não foi, um tempo? Ou não?

L: Ano passado? Não.

Entrevistadora: Foi ano retrasado, então? Quando foi?

L: Foi... Foi ano passado [dúvida]. Foi ano passado, eu acho mesmo que eu estudei.

Ainda sobre a minha tentativa de entender o seu retorno à escola, Leilane relata que pediu para sua mãe colocá-la na escola novamente. Foi quando ingressou na Instituição de Ensino “Nó”, na EJA, no período noturno, com 16 ou 17 anos, conforme apresentei no Quadro 1. Relacionado a este período, ela verbaliza o seguinte:

Na escola “Nó” eu nem cheguei assim a conhecer muito a diretora e os professores não. Depois disso aí que eu só comecei, eu só estudei o começo de janeiro. Nem conheci muito a escola, não.

A fala da colaboradora evidencia que, por mais que tenha ficado aproximadamente um mês na escola “Nó”, foi um período em que não houve uma

aproximação com a escola e com os profissionais que compõem a equipe pedagógica. O período que ela refere ter voltado a estudar causa certo estranhamento, pois janeiro é o mês de férias escolares. Essa fala pode indicar, mais uma vez, a dificuldade que ela tem em contar sobre sua vida escolar.

Além disso, Leilane ainda destaca as diferenças da clientela escolar ao que estava habituada:

L: [...] não é os alunos, assim, menores que vão pra escola, mas os “velhos”, né. Os mais velhos que vão, que são matriculado à noite. Que trabalham, que estudam, que trabalham de dia e de noite vão pra escola. Isso que é diferente.

Entrevistadora: São pessoas mais velhas?

L: É

Entrevistadora: E você percebe que você estava diferente também, estudando à noite, do que você era estudando de dia? Ou não, mesma, **L**?

L: Mesma

Torna-se nítido em seu próprio discurso que a proposta da EJA é atender ao público mais velho, que exerce atividades laborativas e que já tem outras atribuições além de estudo. Gesser, Bolis, Cord, Oltramari, Pereira (2016) propuseram um trabalho com professores da EJA em que eles tinham que interpretar cenas sobre suas vivências naquele processo, demonstrando também o perfil daquela aluno, seguem abaixo algumas considerações dessa intervenção:

Ao refletir sobre o conteúdo dramatizado, problematizou-se o fato de que a realidade social dos estudantes era vista como atravessamentos desafiadores, pois vários deles chegavam às aulas muito cansados depois de jornadas exaustivas de trabalho, muitos desistiam por não ter com quem deixar os filhos, alguns se encontravam em situação de liberdade assistida, entre outras peculiaridades. Além disso, as diferenças geracionais entre alunos mais “maduros” e os adolescentes que “não queriam estudar” tensionavam muito as discussões (p. 394).

Com base nessa especificidade, é preciso que a escola pense num trabalho diferenciado, de maneira a fornecer instrumentos que possibilitem oportunidades de superação da realidade já vivenciada pelo aluno. Seria um espaço de promoção de oportunidades para aqueles que não concluíram a educação na idade esperada,

muitas vezes em função da necessidade de ajudar suas famílias financeiramente, tendo que trabalhar, por pertencer a uma sociedade de classes, competitiva, conforme se discutiu seção três, citando Patto (1991; 2005), Bock (1999) e Leal e Facci (2015).

Outra ação que deveria ser valorizada na EJA é o trabalho em grupo com os alunos, no qual o aluno mais capaz auxiliaria o menos capaz com a mediação do professor, como postula Vigotski (2000), promovendo, assim, a socialização do saber escolar (SAVIANI, 2003) e formando indivíduos mais colaborativos entre si do que competitivos. É por meio da mediação que ocorrem as viragens do conhecimento, o que favorece a tomada de consciência e, conseqüentemente, ações mais conscientizadas.

Com isto, há a necessidade de uma reformulação quanto à atuação das escolas que ofertam a EJA, uma vez que este público está em condição de vulnerabilidade, devido a sua própria condição de desenvolvimento. Sem esquecer que, no caso específico de Leilane, é uma adolescente que passou por inúmeras situações de violações de direitos, o que demonstra que, ao retornar à escola - independente do motivo -, deve-se realizar ações para que ela dê continuidade ao processo de escolarização. Entretanto, a escola não apresentou intervenções suficientes para que ela continuasse naquela instituição.

Essas questões nos fazem refletir que a escola deveria utilizar seus recursos para a emancipação do indivíduo, contudo, acaba por favorecer a manutenção do *status quo*, ou seja, a propagação de mão-de-obra para regularização do capitalismo. As ações da EJA também refletem que, na sociedade capitalista em que nos encontramos, teria somente como intuito produzir mais mão-de-obra para que os indivíduos saibam ler manuais e ter poucas possibilidades de ascensão. Patto (2005) aponta que o alto grau de fracasso escolar também chegou aos diplomados, que concluíram o Ensino Médio, sem dominarem corretamente a leitura e a escrita.

A relação escola e empregabilidade também pode ser observada no discurso de Leilane, vejamos:

Entrevistadora: E o que significaria pra você terminar os estudos?

L: Significaria que eu ia arrumar um emprego bom, melhor, né, pra mim. Conseguir um salário melhor, um emprego melhor pra mim. Não trabalhar assim ralado, no sol que nem essas pessoas que não

estudam, né, Ter um estudo melhor e você saber das coisas, né. Saber, aprender, assim.

Só pelo fato de não se trabalhar no sol e de não ser “ralado”, o emprego já é considerado como um tipo ideal. Não é exposta em nenhum momento em seu discurso a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, não que seja obrigatório cursá-lo, mas, no caso de Leilane, aparenta que essa opção nem é lembrada. O discurso de Leilane tem relação com o significado social da escola trazido por Asbahr (2011), servindo como preparação para o mercado de trabalho. Percebe-se, então, que a escola tem se afastado de sua principal função, que é construção do indivíduo livre e humanizado, tornando-se espaço de preparação para uma atividade alienada e exploratória.

Por mais que se compreenda que a educação escolar seja um direito universal, somente a existência dela não possibilita que os alunos ingressos na escola de forma associativa apropriar-se-ão do saber escolar, ou seja, estar matriculado não configura também estar ingresso efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Asbahr (2011) aponta que, para ocorrer aprendizagem e maior conscientização de um conhecimento, a atividade de estudo tem mais êxito quando há motivo que impele o aluno a agir, ou seja, aquela atividade apresenta sentido. Por isso, há o reforço de que as atividades realizadas pela escola apresentem motivos do porquê realizá-las, o aluno precisa saber do porquê estudar.

O caminho do processo de escolarização de Leilane agora será direcionado como proposta da Medida Socioeducativa (a adolescente cometeu ato infracional de tráfico de drogas), e, quando questionada sobre este retorno, enfatizou:

Vou estudar porque é tipo pagar minha pena, que eu ia ficar presa. Por causa que eu caí com droga. Aí eles falaram que iam parar com meu processo por ali. Se eu estudasse e fizesse um curso, que eles mesmo vão arrumar. É tipo pagando minha pena ainda, vou ficar indo uma vez na semana no CREAS, que é tipo liberdade assistida, o juiz falou. Aí vai ficar assim, aí eu vou mais. O que eu queria mesmo era fazer isso. Aí como vai ser mais assim, eles que vão correr atrás né, aí vai ser mais fácil agora.

Este momento da história de vida escolar de Leilane se sobrepõe à necessidade de pensar que o atual significado social da escola para a sociedade,

considerando que ela irá à escola para não ser presa, embora ela afirme que voltar à escola é o que ela queria, será mesmo? Leilane associa o ato de ir para a escola como uma punição pelo seu comportamento inadequado, uso de drogas, distanciando-se ainda mais do verdadeiro significado da escola – que é a promoção do saber científico. Esta compreensão está intimamente ligada ao significado social estabelecido pelo Judiciário à menor (colaboradora), que emite de maneira velada que a escola é um lugar para “pagar a pena”, ou seja, um lugar de punição, – passa de ser um direito, para ser uma obrigação.

Deste modo, pensemos no que Asbhar (2014) aponta sobre o significado como um produto coletivo construído historicamente e compartilhado entre os pares na sociedade e o sentido é atribuído de modo individual, acerca das experiências, e por isso mesmo, se alteram, não tendo a mesma estabilidade que o significado. Na história de Leilane, está evidente que o sentido da escola lhe foi atribuído como medida punitiva, com o objetivo de pagar a sua pena, o que reflete que a escola não é por ela experienciada pelo seu real significado social. O significado social da escola também está ausente quando políticas públicas educacionais são implementadas com foco em dados quantitativos de aprovação de alunos na idade certa, como se discutiu anteriormente com relação à Progressão Continuada, bem como na ação da diretora que expulsou Leilane da escola.

Como você pôde perceber, caro leitor, a história escolar de Leilane é encharcada de experiências significativas que contribuíram para que a adolescente se distancie cada vez mais do real significado da escola, que é construir um indivíduo humanizado e consciente das suas ações.

Dentre essas experiências, não se pode esquecer que, enquanto Leilane estava inserida na escola, fatores extra-muros aconteciam concomitantemente na vida da adolescente, como violência sexual e gravidez precoce. Deste modo, faz-se importante discutir como a escola lida com a sexualidade e a adolescência.

5.3 Adolescência, sexualidade e escola

Falar sobre sexualidade sempre foi um tema bastante polêmico, acarretando de se ter opiniões opostas, no sentido de que se ela deve ser abordada ou não no ambiente escolar. Diante deste impasse, tem-se percebido um grande movimento

entre as mais variadas Instituições (políticas, religiosas, sociais, conselhos profissionais etc) contrárias e a favor da escola exercer esta ação.

Representando a parcela da sociedade que não concorda com a discussão da sexualidade dentro do espaço escolar, podemos exemplificar o caso ocorrido neste começo de ano, do prefeito de uma cidade do interior do estado de Rondônia, que decidiu tirar (rasgar) as páginas de um livro adotado pelo Ministério da Educação (MEC), que discutia os diferentes arranjos familiares, dentre eles o casal homoafetivo. Segundo o prefeito, sua atitude levou em consideração a voz do povo, que foi consultado de maneira informal, através de uma rede social (a que nem todos tem acesso). De acordo com ele, o público consultado se posicionou contrário a essas discussões no espaço escolar.

Vale destacar, caro leitor, que, no cenário federal, também temos deputados e senadores contra os diferentes tipos de constituição familiar e a favor do modelo tradicional de família composta por um homem e uma mulher e seus filhos, contrários à ação do Governo Federal, que, em 2004, como estratégia para diminuir o preconceito e violência contra as pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, lançou a cartilha “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual”, em parceria com movimentos sociais como o LGBT, tendo sua publicação suspensa pelo próprio Governo Federal, em 2011, em virtude de setores conservadores de nossa sociedade fazerem pressão.

Esses movimentos que são contrários à inclusão da sexualidade, gênero e direitos sexuais na escola, fazem-nos refletir a respeito do contexto histórico e social no qual estamos imersos, em que as diversas manifestações da sexualidade ainda são consideradas um tabu. Pensando nesta questão, cabe aqui refletir o que Leontiev (1984) trata sobre o conceito de significado social, o qual pode ser considerado como os conceitos construídos socialmente – neste caso a sexualidade –, uma vez que o significado social pode ser percebido como algo elaborado socialmente pela humanidade, sendo produto de uma realidade generalizada sob uma determinada visão de mundo e de homem.

O impasse acerca da discussão da sexualidade nas escolas chegou à esfera das políticas públicas. O Parâmetro Curricular Nacional – PCN – (BRASIL, 1998), que norteia as ações escolares, aponta a orientação sexual como um tema

transversal, orientando que os atores escolares sejam os agentes de discussão sobre essa temática, viabilizando a comunicação nos vários espaços escolares.

Nesse documento há um breve resgate histórico sobre como ocorreu a inclusão dessa temática no currículo escolar, iniciando na década de 1920, intensificado após o movimento *hippie* em 1960, em defesa do amor livre e sem distinção e com o início do movimento feminista em 1970, em prol do acesso aos métodos contraceptivos. Na década de 1980, houve grande preocupação em termos de orientar os alunos em virtude do advento da AIDS, além do fim da ditadura militar em nosso país:

A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino. (BRASIL, 1998, p.291)

Esse documento, que ainda está em vigor, compreende a sexualidade como constitutiva do indivíduo, que exerce uma grande importância no seu desenvolvimento psicossocial, manifestando-se das mais diversas formas nos estágios de desenvolvimento humano, ocorrendo também na instituição escolar, sendo “necessário que a escola se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões da sexualidade dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 300).

Além disso, a sexualidade não se restringe somente às questões biológicas do indivíduo, ela é o conjunto de elementos que circundam esse indivíduo, tais como história, cultura, ciência, como também suas expressões subjetivas.

Algo que merece ser destacado na definição do PCN acerca da sexualidade é que, diferentemente da compreensão de que o sexo se limita às questões biológicas (características anatômicas e funcionais), ela é considerada uma expressão cultural. Tal questão nos permite inferir que essa influência se baseia em regras e valores sociais, que podem nortear parâmetros para o comportamento sexual esperado. De acordo com o PCN (BRASIL, 1998, p. 301):

Compete ao educador identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser

colocadas e o assunto possa ser tratado de forma clara e direta. Essa intervenção deve esclarecer as dúvidas dos alunos e, se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer espaço para discussão e esclarecimento.

Partindo do pressuposto de que a sexualidade é parte constitutiva do indivíduo e reflexo das condições histórico-sociais de uma determinada sociedade, torna-se importante a discussão dessa temática pela escola, a qual deve abranger todas as dimensões da sexualidade, sejam elas a psíquica e a sociocultural, a biológica e suas implicações políticas. Em se tratando do aluno adolescente o PCN (BRASIL, 1998), destaca que:

Quando a questão da sexualidade é tomada como algo sério a ser esclarecido, compreendido e estudado, tende a modificar a relação agitada dos adolescentes com o tema. Vão perdendo progressivamente sentido os desenhos de órgãos genitais nas carteiras, paredes e banheiros da escola, como atitudes provocativas e exibicionistas de sensualidade exacerbada ou as tentativas de escandalizar os adultos (p. 301).

Levando em consideração tais argumentos, e com o objetivo de compreender como as ações da escola sobre sexualidade foram tratadas, faz-se necessário compreender o que foi exposto no discurso de Leilane:

Entrevistadora: Então, por exemplo, o que eles [a escola], falavam alguma coisa de sexualidade?

L: Falava, eles ensinavam, ensinavam como era que era, ensinavam assim não, como era que era não, ensina o corpo da gente, “né”, ensina o corpo da gente “né”, o corpo da gente como é que é, as doenças que pode dar, pra se cuidar... eles ensinavam assim pra se cuidar, *não imoralidade pra fazer tipos de coisas erradas*.

A fala de Leilane evidencia que a intervenção realizada pela escola sobre sexualidade se restringe a uma visão reducionista e moralista do indivíduo. Segundo Gesser; Oltramari; Cord e Nuernberg (2012), a sexualidade, quando discutida no âmbito escolar é apresentada de maneira higienista e biologizante, o que se distancia das prioridades trazidas no documento norteador - o PCN (BRASIL, 1998) - em que a sexualidade deve ser trabalhada em toda sua complexidade. No próprio PCN, está posto que este tipo de abordagem acaba por não saciar as curiosidades dos alunos, não conseguindo também abarcar o interesse dos adolescentes, já que

discute somente o corpo biológico e não dimensiona a amplitude que a sexualidade demanda.

O interesse é algo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e de sua personalidade, pois, segundo Vygotski (1996), na adolescência ele pode ser considerado como uma formação central que guiará o curso do seu desenvolvimento, tornando-se o fator principal e determinante da estrutura e dinâmica de cada fase. Deste modo, a maturação biológica exerce grande importância para o surgimento de novos interesses. Ainda segundo o autor, a maturação sexual fomenta o aparecimento de impulsos e novas necessidades. Acerca disso, Leal e Facci (2014) afirmam que o desenvolvimento de novos estímulos impulsiona tanto o desenvolvimento quanto os mecanismos do pensamento.

A importância de discutir de modo abrangente assuntos como a sexualidade em toda sua manifestação: psíquica, fisiológica e social, está na apropriação por parte que o indivíduo terá, que conseguirá pensar criticamente a própria realidade, dando um sentido pessoal ao significado social, levando em consideração a gama de informações apresentadas a ele. Como afirma Leal (2010), o sentido é a forma subjetiva em que o indivíduo se organiza em relação às significações historicamente elaboradas.

Esta pontuação fica perceptível nas implicações trazidas no discurso de Leilane, quando ela afirma que na escola não são discutidas “imoralidade” e “coisas erradas”. Pode-se pensar que tais formações de conceitos acerca da sexualidade, possivelmente em forma de sentido manifestadas no discurso da adolescente, podem ser frutos de reproduções socialmente construídas. Tais reproduções estão intimamente sustentadas pelo viés da moralidade, preconceitos e tabus de nossa sociedade, que historicamente embasou-se no conhecimento religioso com o advento dos jesuítas para o Brasil, os primeiros responsáveis pela educação, como bem explica Saviani (2003, p. 88) “[...] a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagogia tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que praticamente, exerceram o monopólio da educação”. Após a interferência dos jesuítas, o autor destaca o advento da pedagogia tradicional leiga, “inspirada no liberalismo clássico”, quando, no início do século XX, recebe “a influência da Escola Nova” com base em uma “concepção

humanista moderna de filosofia da educação”. Saviani tece ainda toda uma análise sobre a realidade escolar brasileira que a partir da década de 1970 implementa uma educação fundamentada nas teorias críticas-reprodutivistas que não fomentam alterações no que está posto na sociedade capitalista. De acordo com esse autor,

É nesse quadro que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não dialético, aistórico (p.92).

Dessa forma, caro leitor, podemos entender que as informações dadas a Leilane e seus colegas quanto à temática da sexualidade restringiam-se apenas aos aspectos biológicos e não às “questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista”, como previsto no próprio PCN (BRASIL, 1998, p. 293).

Torna-se evidente no discurso de Leilane que as ações da escola estão vinculadas às concepções higienistas:

Entrevistadora: Mas discutia sobre [sexualidade]?

L: Discutia sobre isso, mas pra se cuidar, saber se cuidar, saber como é as doenças, “né”? Essas coisas.

Entrevistadora: Então era mais a aula sobre doenças sexualmente transmissíveis e tudo?

L: É! Essas coisas.

Entrevistadora: E, fora isso, eles tinham mais alguma coisa que eles falavam também? Sobre sexualidade, gravidez na adolescência, eles tinham isso?

L: É, falavam, gravidez sobre adolescência, falavam como se prevenir, falava tudo isso. Eles falavam!

O discurso de Leilane aponta que a escola realizou ações de prevenção relacionadas à situação de saúde seguindo a orientação sugerida pelo PCN (BRASIL, 1998). Este documento defende que essa instituição deve contribuir para combater as Doenças Sexualmente Transmissíveis e prevenir a gravidez não planejada, afirmando que é fundamental proporcionar espaços para diálogos sobre métodos contraceptivos. Todavia, as formulações apontadas pelo PCN visam à

reflexão sobre a própria sexualidade do aluno, assim como os cuidados necessários. Atrelado à proposta do PCN e à ação da escola acerca dessa temática, percebe-se que a intervenção não foi efetiva, uma vez que no caso de Leilane ocorreu a situação que visa combater: gravidez precoce.

Em se tratando da primeira gravidez de Leilane (que estava em processo de escolarização), aos doze anos de idade, faz-se necessário refletir sobre as ações da escola frente a esta demanda:

Entrevistadora: E como era teu tratamento na escola, por exemplo, quando você estava grávida na escola? Como era teu tratamento, como os professores te tratavam?

L: Normal, me tratavam bem. Normal. Eles só falavam, me davam conselho, bastante conselho, mas eu não queria escutar, era assim. Aí eu parei de ir, não quis mais estudar. Pedi “da” mamãe pra me colocar na escola depois de um tempo. Aí o mundão me chamou de novo, aí só queria gazetar aula.

O uso da palavra conselho nos remete a questões cristalizadas dentro da sociedade ocidental, influenciado por preceitos éticos e morais judaico-cristão. Avilla, Tonele e Andaló (2011) pontuam em seu estudo que os professores não estavam preparados para assumir esse papel de educador sexual, o que favorecia a utilização do discurso religioso para evangelizar e normatizar os padrões de condutas considerados por eles como desviantes. Na realização da pesquisa desses autores, os profissionais entrevistados afirmavam que não obrigavam o aluno a nada, mas acabavam aconselhando aqueles que desconheciam a “verdade” sobre o caminho correto, sendo embasadas pela mensagem divina, situações de aborto, gravidez indesejada não eram práticas aceitas.

As preocupações manifestadas pelos professores denotam certa esperança pelos professores de que suas ações sejam as corretas, mas que em sua realização não ocorre da maneira esperada e, às vezes, é até contrária ao seu anseio, conforme apontado por Avilla, Tonele e Andaló (2011). As formas singulares de existir a sexualidade, as apropriações socioculturais e as crenças pessoais afetam a forma como será mediada a sexualidade no ambiente escolar. Assim, o fator individual se torna mais ativo do que o papel institucional. A sua própria “crença” direciona a sua ação. Deste modo, os valores sociais compartilhados culturalmente acabam por ser a única verdade repassada aos alunos, o que dificulta a construção

de um espaço para o desenvolvimento sexual com conhecimentos históricos, culturais e científicos, desconstruindo o que está posto em uma sociedade falsamente moralista. A escola acaba por ter uma prática excludente ao invés de desconstruir as discriminações, não havendo uma correlação no que promulga a lei e suas reais ações na escola.

Como já explicitado durante este texto, as ações da escola são direcionadas pela visão higienista em atividades de prevenção, passando por preceitos morais em forma de aconselhamento, culminando no que podemos chamar de afastamento do processo de escolarização. Para explicar o que isso quer dizer, vejamos a fala a seguir:

Entrevistadora: Entendi! Agora lembrando um “pouquinho” como foi na escola “Laços”, onde você teve mais tempo? [...] O que a escola fez? Como a escola tratava, não só o teu caso, mas como os das outras meninas que engravidaram na escola, eles faziam alguma coisa?

L: Ah, eles davam conselho, *perguntavam se queriam estudar ainda depois que a barriga já aparecer*, apesar que a gente [usava] muito livro aquele tempo, estudava mais com livros...perguntava se queria estudar, se não quisesse a diretora chamava e ela acompanhava...aí dava conselho, bastante conselho eles davam, todos da escola, as professoras, a diretora, ela *perguntava se a gente queria estudar ainda até o final da gravidez*, até chegar os nove meses. Aí eu parei com sete meses, aí eles deram um... não sei como se fala, é pra voltar depois de se recuperar né.

Nesta passagem é possível perceber que todos os atores escolares traziam “questionamentos” à adolescente sobre a necessidade de ela permanecer na escola naquela condição. Muito mais nos parece, em sua verbalização, que as ações realizadas pela escola ganham de forma velada mais um tom de contestação do seu lugar naquele espaço do que uma preocupação em garantir o direito ao estudo na sua condição adversa. As partes destacadas na fala dela acima, possivelmente, dão mais a conotação da indignação dos atores escolares em ela continuar na escola com o surgimento da barriga - denunciando a sua gravidez -, por talvez temerem que outras adolescentes engravidassem também, ou porque a sua gravidez estivesse denunciando a falha da escola no que tange ao previsto no PCN (BRASIL, 1998) quanto à orientação sexual.

Mesmo a escola lhe dando provavelmente um documento que lhe permitia o retorno aos estudos posterior à gestação, Leilane ainda não se sentia motivada a retornar às atividades. Ao que parece a escola não ofereceu atrativos e condições que possibilitassem sua permanência no processo de ensino-aprendizagem, segundo a colaboradora: “[...] falei pra mãe que eu não queria mais estudar pra *mim* ficar no *mundão*”.

Vale salientar no discurso acima que há uma lacuna entre a família e a escola dessa adolescente quanto ao suporte necessário que ela demandava das duas instituições, possivelmente, não havia comunicação entre elas, tornando-se mais evidente na verbalização abaixo:

[...] aí quando eu fui ganhar neném chamaram [referindo-se à escola] o Conselho Tutelar, mas a mãe já tinha resolvido essas coisas aí já, aí senão eles iam chamar diretor do Conselho Tutelar, um monte de gente, aí já tinha resolvido, aí levamos o papel, aí daí... então foi assim que eles me tratavam.

Nessa fala, aparentemente, percebe-se que a escola não se comunicava com a família sobre a situação que a adolescente se encontrava, assim como, possivelmente, não houve investida da família em esclarecer a situação de violação de direitos que a adolescente vivenciava, pois já havia sido notificada ao Conselho Tutelar. Isso pode denotar que esta falha de comunicação de algo considerado importante pode sugerir que o processo de escolarização de Leilane não era acompanhado de forma tão sistemática quanto a sua necessidade demandava.

Outro ponto que merece ser destacado nesse episódio é a ação da escola em chamar o Conselho Tutelar, pois, por mais que essa notificação seja instituída como protocolo, a forma como se deu revela uma investida de desvinculação de responsabilidade por parte desta instituição. A adolescente informa que a notificação somente ocorreu quando ela estava parturiente, o que evidencia um lapso da escola no decorrer dos nove meses de gravidez.

Tais proposições acima confrontam com o que é esperado quanto ao papel da escola no combate às situações de violência sexual, bem como prevê o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual (BRASIL, 2013), em que consta a necessidade de discutir a sexualidade para poder fornecer informações necessárias ao aluno, almejando espaços para reflexão sobre os direitos sexuais como forma de

prevenção às situações de violência sexual. O PCN (BRASIL, 1998) descreve que é neste espaço escolar que se deve potencializar a noção de corpo e a consciência acerca do mesmo. Assim, a demora por parte da escola para realizar uma intervenção frente à violência sexual sofrida e à gestação precoce dessa adolescente confronta-se com as propostas já definidas pelos documentos norteadores, remetendo a uma dificuldade da instituição em se reconhecer como um agente importante para a intervenção diante da situação violadora, embora tenha consciência de que havia realmente violência sexual. Segundo a fala de Leilane: “Ah, falavam que eu era muito criança e era como estupro mesmo e tal, todo mundo considerava como estupro”.

Por mais que a situação de violência fosse trazida pela escola como um abuso sexual, Leilane não comungava da mesma percepção, uma vez que, no seu imaginário, a situação vivenciada se tratava de relacionamento amoroso, como discutido anteriormente.

Destaque-se que a violência sexual é considerada mesmo quando há um “consentimento” – considerado este como falso, visto a fase de desenvolvimento em que se encontra, a vítima não compreende a complexidade dos fatos, sendo praticado por um indivíduo que se encontra em situação de poder e de desenvolvimento sexual desigual em relação à criança e adolescente. Vejamos o que disse nossa colaboradora:

L: [...] mas não foi estupro, foi que eu mesmo fiquei com o menino mas não foi, eles consideram, “né”, como “estupro” que é “de menor”, “né”? não era “de maior”. Aí vieram hoje com o “mandato” pra prender ele, aí falamos que ele já tinha morrido. Hoje eles vieram pra prender ele.

A fim de contribuir para o embasamento de tais afirmações, convido Vygotski (1996) para definir a importância da formação de conceitos. Segundo o autor, é por meio do desenvolvimento dos conceitos que se possibilita adquirir uma chave que possibilitará compreender o mundo, suas complexidades e nexos. É na adolescência o período em que ocorre o desenvolvimento de conceitos e é através desta chave que se pode adentrar nos nexos que se ocultam na aparência externa dos fenômenos. O pensamento por conceitos se torna o fator mais importante no período

da adolescência para Vygotski (1996), pois é a formação dos conceitos que possibilita um desenvolvimento das suas capacidades de abstração do pensamento.

Quando não se desenvolve essa capacidade para se pensar por meio de conceitos, dificulta-se a tomada de consciência, as mudanças de conduta, a introspecção e a internalização dos mecanismos sociais, que são apontadas por Leal (2010) como fatores centrais no desenvolvimento intelectual do desenvolvimento do adolescente. Isso se torna importante para refletir que, quando a escolarização não ocorre da maneira esperada – como no caso de Leilane - interfere grandemente na aquisição dessa chave, destoando a forma de compreender a realidade, o que fomentou ainda mais a vulnerabilidade vivenciada pela própria. Isso fica evidente na sua entrada no “mundão” e nas situações de violações de direitos que aconteceram a partir daí. Essas múltiplas vivências de violação de direitos também é apontada por Libório (2005) e Cerqueira-Santos (2009) como comum ao público que convive com a exploração sexual, conseqüentemente, esses indivíduos se encontram marginalizados quanto às ações de políticas públicas.

A situação de consentimento do envolvimento com uma pessoa maior de idade, expressada por Leilane, pode estar atrelada na dificuldade de ela entender de maneira conscientizada a realidade. Vygotski (1996) afirma que somente por meio do desenvolvimento dos conceitos é que se torna possível a autopercepção e o conhecimento profundo da realidade interna, ou seja, o mundo das suas próprias vivências. Contudo, atualmente, de maneira elementar e inicial, há um avanço em sua compreensão, que, naquele período, ela ainda não conseguia ter “mentalidade” para compreender toda a complexidade dessa situação, como afirmado por ela:

É! Que eu era, só tinha doze anos, era criança ainda não tinha a mentalidade que eu tenho agora, diferente daquele tempo, até eu agora eu penso assim, *para pra pensar era criança mesmo*, era criança [alterou a voz]. Aí eles consideravam como estupro, falavam que ele tinha que ser preso mesmo, aí graças a Deus assim, que Deus levou ele, ficar preso né como estupro não é muito bom não.

Sobre a auto-observação de Leilane:

Ah para mim foi assim, foi chato depois que *eu parei para pensar, né, e voltar e ver lá atrás, assim, pra mim, foi um erro o que eu fiz*, que,

se eu, naquele momento continuasse estudando eu já tinha terminado [concluído] e já tava terminando o estudo agora, “né”. Já tava com um emprego, já. Já “tava”, “ixe”, *não tinha nem filho, eu acho, não tinha*, se eu não caísse nesse mundão, no meio dessas pessoas. Pra mim é assim.

Essa autoconsciência está associada ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, o que está intimamente ligado à adolescência e a sua relação com a escola, assim como aos fatores socioculturais. Desta maneira, quando a escola não se exime de uma ação mais crítica, ela influencia grandemente na formação de conceitos e no desenvolvimento do pensamento do adolescente sobre a sociedade e sobre si mesmo.

Por isso, é necessário que a escola assuma a responsabilidade de desconstrução de padrões de condutas violadoras para que a criança e o adolescente as reconheçam como tal. As ações possíveis devem levar em consideração a fomentação das funções psíquicas superiores, sendo elas alcançadas por meio de discussões e reflexões em atividades que possibilitem ao adolescente compreender sua própria realidade interna e externa, conseguindo assim, agir de forma mais crítica e elencar estratégias de proteção as vulnerabilidades encontradas.

Comumente tais medidas coletivas não se consolidam no universo escolar, devido a uma construção social cristalizada de um “aluno ideal”, o que dá margem ao surgimento de preconceitos, principalmente quando o aluno se mostra real e transgressor, como no caso de Leilane:

Entrevistadora: Como foi pra escola, você lembra como reagiram estar envolvida com o “mundão”?

L: Eles reagiram de uma maneira assim: “poxa, a gente nunca pensava que a Leilane ia ser assim”, eles falavam: “eu nunca pensava”. É como eu falo: vai da cabeça do aluno que quer escutar ou não quer, eles sempre conversavam davam conselhos, falavam pra eu mudar e eu não mudava.

Patto (1991) já afirmava que essas relações pautadas no preconceito com base na espera do aluno-ideal de classe média favorecem para responsabilizá-lo sobre o fracasso escolar por lhe “faltar” a cultura necessária para permanecer numa unidade

de ensino. Tal percepção, possivelmente, contribui para o uso dessas afirmativas de julgamento que depreciam a condição de vida de Leilane.

Destarte, como já visto na seção anterior, Leilane constantemente se coloca como única responsável pela sua realidade escolar. Afirmou que cabe somente ao aluno querer ou não querer escutar os conselhos disponibilizados pela escola. Torna-se importante refletir sobre a assertiva de Patto (2005), em que as implicações históricas de um determinado fenômeno são reduzidas somente à experiência empírica, o que acaba por ser naturalizado. Deste modo, essa compreensão reducionista desestimula qualquer possibilidade de reflexão que possa objetivar mudança. Essa dificuldade de cogitar estratégias de mudança favorece a reprodução das afirmativas já cristalizadas, pois é o aluno quem faz sua educação, já que as ferramentas e os conselhos estão disponíveis a todos.

Dayrell (1996) aponta que o ato educativo acaba por se tornar um jogo de papéis, de modo que os conceitos pré-estabelecidos de bom e mau aluno se tornam referência para forma de tratamento na escola, sendo ele julgado somente pelo seu comportamento em sala de aula. Esse papel assumido pelo aluno corrobora na autorresponsabilização pelos sucessos e fracassos escolares, o que favorece compreender a realidade de maneira mais incompleta por assumir toda a culpa pelo desempenho escolar.

Patto (2005) postula que o discurso do opressor reproduzido pelo oprimido facilita a manutenção da dinâmica social, excluindo qualquer possibilidade de reflexão sobre as situações excludentes que a mesma gera. Desta maneira, o conformismo social que é tão esperado por quem detém o poder é alcançado.

Atualmente, existe a proposta da Base Curricular Comum Nacional - BCCN –, que está em elaboração para substituir o PCN. Neste novo documento, houve a exclusão da orientação sexual dos temas transversais, ou seja, um retrocesso quanto à promoção às garantias de direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento no combate à exploração sexual, trata-se de mais uma ferramenta do “opressor” que vai de encontro com o postulado pela autora.

Por fim, a escola é um espaço de possibilidades em que a potencialidade humana poderá ser desenvolvida, Dayrell (1996) defende que ela:

[...] pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as

dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social (p. 16).

Uma das possibilidades para a concretização de uma escola mais próxima do esperado é apontada por Gesser; Oltramari; Cord e Nuernberg (2012), em que o professor não deve dissociar a sexualidade do cotidiano dos alunos. Os autores afirmam que há necessidade de se pensar na formação do professor e que no curso de Pedagogia sejam trabalhadas temáticas sobre a sexualidade humana e direitos sexuais, a fim de fomentar maiores arcabouços para lidar com tal temática dentro das escolas. Outro caminho que pode ser percorrido como forma de mudança do quadro situacional, relatado pelos autores, é da importância do papel do Psicólogo mais próximo da prática escolar, para que este agente possa promover espaços de diálogo e reflexão, para problematizar e desmistificar os valores e crenças acerca dessa problemática.

Por se tratar da vida de uma pessoa, a sua história não é finita, e no caso de Leilane, há sempre novas oportunidades de refazer seu processo de escolarização e sua relação com a escola. Por isso, a escola deve olhar esse seu retorno à escola – por cumprimento de medida socioeducativa - como uma possibilidade de acolhimento e de modificação, buscando, assim, a essência do ato educativo, que é possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, a aquisição da consciência para delinear sua própria história de vida.

6 SINTETIZANDO O CONHECIMENTO ELABORADO: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A minha experiência profissional em realizar atendimento com crianças e adolescentes vítimas de violência sexual influenciou a minha procura em tentar compreender a relação de escola e adolescentes em situação de exploração sexual, visto a realidade de afastamento e evasão escolar. Frente a isso, esta pesquisa limitou como proposta de estudo compreender quais os sentidos da escola para uma adolescente em situação de violação de direitos, de maneira especial, uma adolescente que se suspeitava que vivenciasse situação de exploração sexual. Para isso, buscou-se identificar como a adolescente percebe o discurso dos atores escolares, como entende qual a função da escola e como é percebida a relação escola e sexualidade.

A entrevistada que aceitou participar da pesquisa foi nomeada, para este estudo, como Leilane, tendo atualmente 18 anos, apresentando em sua história vivências de inúmeras situações de violação de direitos. Acredito que se torna necessário exemplificar que ela é mãe de duas crianças, envolveu-se com drogas e tráfico – período de sua vida chamado por ela como “mundão” -, possivelmente, também sofreu violência sexual: tanto abuso sexual como exploração sexual, em que por muito tempo considerava como futuro de sucesso ser uma traficante reconhecida.

Não menos importante, a sua relação com a escola, que se tornou foco deste trabalho, é encharcada de falhas e lacunas. Faz-se necessário afirmar que a compreensão da vida escolar de Leilane foi algo considerado bastante árduo, frente às dificuldades pela própria colaboradora em falar sobre o tema. Pela compreensão que foi possível, o seu processo de escolarização foi constituído por situações de abandono, tanto pela colaboradora como pela própria instituição de ensino.

Uma das propostas deste estudo foi compreender como a escola lidava com as questões relacionadas à sexualidade e suas mais diversas manifestações. Foi observado que o discurso escolar é permeado de preconceitos e valores morais, não abrangendo toda a complexidade desta temática. Deste modo, não forneceu elementos suficientes para prevenção das situações vulneráveis e para o

desenvolvimento da sexualidade da colaboradora e dos demais alunos de forma conscientizada.

Pelo discurso manifestado por Leilane, a sua entrada no “mundão” ocorreu dentro da escola, mas as ações de enfrentamentos realizadas pela escola eram de aconselhar – tendo esta intervenção caráter de valores morais - e quando não surtia efeito, suspender e expulsar os alunos-problema. Leilane foi uma aluna convidada a se retirar daquela unidade de ensino, mesmo que em seu discurso utilize afirmações que foi ela quem quis sair.

A autorresponsabilização é evidente em todo o discurso da adolescente em que muitas das vezes se culpabiliza por não querer escutar os conselhos dos atores escolares e por isso ocorrer o fracasso escolar. Aparentemente, foi observado que não houve vinculação entre Leilane e os atores escolares. Não são apresentados elementos suficientes que denotem que a mesma apresentava vínculo com as duas Instituições de Ensino pelas quais passou.

Além disso, esse afastamento com o seu próprio processo de ensino-aprendizagem favoreceu que os conteúdos escolares parecessem não ter sentido na condição de vida de Leilane. Por mais que ela afirme em alguns momentos que estudar possibilitará ter emprego, não é observada uma relação mais próxima com a verdadeira função da escola: a humanização, como afirma Saviani (2003). De certa maneira, a reprodução do discurso de que estudar é garantia de emprego é reverberado por todos, contudo não há empregos para todos, tornando mais fácil o acesso a sub-empregos, como afirmado por Patto (2005). Tudo isto corrobora para que, atualmente, o seu retorno à escola seja motivado como forma de punição pela situação de ato infracional, e não por demanda espontânea, o que desencadeará um novo estabelecimento de sentido com o ato educativo. Quando não há sentido na atividade de estudo, não há ações conscientizadas no desenvolvimento das atividades, facilitando, assim, a manutenção do *status quo*.

Os indivíduos em situação de vulnerabilidade social, estando à margem das políticas públicas, são impossibilitados de ter o acesso à aquisição do conhecimento que, conseqüentemente, traria possibilidade da compreensão da realidade em que se encontram e maior poderio para elencar possibilidades de mudança. Assim, é de total interesse do sistema capitalista que as mudanças necessárias na realidade das escolas públicas brasileiras não ocorra, afinal, o que

não faltam são produções científicas acerca da necessidade de mudanças do cenário brasileiro.

Portanto, as possibilidades de mudança se tornam limitadas devido à estimulação da passividade pelo sistema capitalista, imbricando na alienação. Exclui-se qualquer capacidade de reflexão sobre as implicações históricas, sendo analisada somente a sua experiência empírica, em que todo o fenômeno se torna naturalizado, favorecendo, então, a compreensão reducionista que desestimula qualquer possibilidade de reflexão que tenha como intuito a mudança. O indivíduo não se percebe como aquele que controla a própria conduta, que compreende sua própria realidade externa e interna, o que favorece para manutenção da realidade excludente.

Destarte, Leilane foi uma adolescente referenciada a diversos serviços de proteção, como Conselho Tutelar, Juizado, CREAS e Escola; contudo, nenhum destes aparelhos do Estado conseguiu de fato uma ruptura das ininterruptas situações de violações de direitos. Ocorreu limitação para realizar a ação que é seu dever: proteger, atender de maneira humanizada, com possibilidade de reparar os danos com intenções preventivas não ocorre da maneira esperada. Alicerçada com a minha atividade profissional, o meu olhar, enquanto pesquisadora, percebeu que existem lacunas para a realização de um trabalho efetivo. Pode-se deduzir que as ações realizadas estão longe do necessário para a efetiva mudança do quadro situacional de vulnerabilidade social, pois são realizadas sem planejamento em que não há aproximação ao público atendido, ocasionando de não ter efetividade.

Evidencia-se, assim, a necessidade de que as ações destes serviços se aproximem da realidade vivenciada pelos indivíduos em situação de vulnerabilidade. Ações conjuntas, com possibilidades de diálogos entre estas instituições, possibilitarão atuações mais críticas e produtoras de humanização acerca das especificidades multidimensionais que é o adolescente em situação de exploração sexual. Os operadores desses serviços devem buscar ser agentes de mudança, agentes que acreditem na possibilidade de fomentar a consciência e alteração das situações vivenciadas. Para isso, essas instituições e seus profissionais devem buscar articulações, o que precisará de maior investimento na área, no intuito de melhores recursos materiais e as capacitações necessárias para estes operadores dos serviços. As formações continuadas devem ser uma emergência para todos

aqueles que trabalham com crianças e jovens, especialmente em situação de violação de direitos (iminente ou efetivada) para possibilitar discussões com maior embasamento e planejamento das ações com maior criticidade. Tudo isso com a compreensão de que o adolescente em situação de vulnerabilidade não é um ser faltoso, mas um indivíduo com capacidades e potencialidades, que acaba por se tornar vítima de um sistema educacional falho em sua função e de um sistema capitalista.

Conforme preconizado pelo ECA (BRASIL, 1990), que afirma que a criança e adolescente estão em situação peculiar de desenvolvimento, assim como a visão de que este ser humano em desenvolvimento apresenta potencialidades para mudança do quadro vulnerável, faz-se necessária a utilização de um arcabouço teórico que abarque toda essa complexidade de compreensão de ser humano para a adoção de ações mediatizadas conscientizadas com intencionalidade de mudar o que está posto.

Deste modo, a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir com sua capacidade de compreender que a criança e o adolescente estão em contínuo processo de aprendizagem e que os saltos qualitativos possibilitarão desenvolvimento, ou seja, a mudança nos padrões de condutas. Assim, este olhar almejando a fomentação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilitará a desconstrução de atividades já cristalizadas. É necessário pensar criticamente as questões que se apresentam de forma ordinária no cotidiano, pois há questões macro e micropolíticas construídas historicamente que influenciam a realidade das pessoas. Deve-se buscar a essência da realidade apresentada e desconstruir o discurso repetitivo embasado por “rótulos” que impossibilitam qualquer possibilidade de mudança. A Psicologia Escolar também contribui grandemente para mudança do quadro situacional escolar, pois ela pode comparecer juntamente com outras instâncias e apresentar propostas de intervenção para que, de fato, o mundo não seja mais forte do que a escola.

É percebida também a necessidade de se repensar na formação dos psicólogos, pois estes agem diretamente nas situações de vulnerabilidade social e violação de direitos, sejam na Educação Escolar, Assistência Social, Delegacias e Juizados, de maneira a possibilitar maiores reflexões, discussões com embasamentos científicos sobre suas ações nessas situações complexas,

interdisciplinares e macrossociais. Efetivar, assim, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o fortalecimento no que tange às políticas públicas.

Há, portanto, necessidade de produções científicas e grupos de estudos entre os profissionais das instituições que atuam no Conselho Tutelar, Juizado, CREAS e Escolas, para fomentar uma formação-atuação que modifique o sistema a fim de garantir, de fato, os direitos de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos, reafirmando a necessidade de potencializar métodos que possam contribuir para o desenvolvimento de atividades entre a Psicologia; Educação e Assistência Social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo; FACCI, Marilda (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Capinas, SP: Autores Associados, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman, 2ª edição. Rio de Janeiro, LTC, 2006.

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira. **“Porque aprender isso professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.

AVILA, André; TONELI, Maria Juraci; ANDALÓ, Carmen Silvia. **Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar**. Psicol. Estud. Maringá, n. 2, v.16, apr-jun, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo das Psicologias**. SARAIVA, 13ª EDIÇÃO REFORMULADA E AMPLIADA, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp. 26-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>> Acesso em: 28 jan. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Anais do III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Lei Complementar nº 41**, de 22 de dezembro de 1981.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (Segunda versão- revista). 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Brasília, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**, 2013.

BRASIL. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. (reimpressão) Brasília: SNAS, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

CALLIGARES, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder. **Vítimas da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**: Indicadores de Risco, Vulnerabilidade e Proteção. São Paulo: CHILDHOOD, Pesquisa, 2009.

COELHO, Sônia Maria. A importância da alfabetização na vida humana. In: SONIA Maria Coelho, Onaide Schwartz Correa de Mendonça, Elisandra Andre Maranhe (Org.). Caderno de Formação UNESP UNIVESP- Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora, v. 2, p. 14-22, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FALEIROS, Eva T. Silveira . & CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: CECRIA, MJ-SEDH-DCA, FBB e UNICEF, 2000.

FERREIRA, Pâmela Cristiane. Do Boletim Escolar ao Boletim de Ocorrência: O que está acontecendo com as escolas?. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

GESSER, Marivete; CORD, Denise; OLTRAMARI, Leandro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano. **Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, 2012.

GESSER, Marivete; BOLIS, Adriano; CORD, Denise; OLTRAMARI, Leandro; PEREIRA, Rafael. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia: intervenções e saberes**. Pesquisas e práticas psicossociais, São João del-Rei , v. 11, n. 2, p. 388-398, dez. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200009> Acesso em: 28 abril 2017.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Pro-Posições. v. 17, n. 2 (50) - maio/ago, 2006.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [Estados]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro>> Acesso em: 28 jul. 2016.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe** (Relatório Final – Brasil). Brasília: CECRIA, IIN, Ministério da Justiça, UNICEF, CESE, 1999.

LEAL, Zaira Fátima; FACCI, Maril Gonçalves. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Zaira; FACCI, Marilda; SOUZA, Marilene. (Org.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. 1ed. Maringá: Eduem, 2014, v. 1, p. 15-44.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzales. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. 3º ed., Editorial Pueblo y Educación. Cuba. 1983.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. **Psicologia: Reflexão Crítica**, 18 (3), 413-420. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo, SP: EPU, 2º Ed, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Tuleski, Silvana; Leite, Hilusca (org): **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá, EDUEM, p. 29 a 43, 2015.

MASCAGNA, Gisele Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal; Marilda Gonçalves Dias facci; Marilene Proença Rebello de Souza. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. 1ed. Maringá: Eduem, v. 1, p. 45-70, 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa;

FACCI, Marilda Gonçalves Dia. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 27-62, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contradições e Consensos na combinação de Métodos Quantitativos e Qualitativos. In. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

NAGEL, Luzia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: Tuleski, Silvana; Leite, Hilusca (org): **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá, EDUEM, p. 19 a 29, 2015.

OZELLIA, Sérgio. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: Contini, Maria de Lourdes Jeffery ; Koller , Sílvia Helena (coordenadoras). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 3 ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1991.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2005.

Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes. 1996. [Informe]. Retrieved in January 30th, 2009. Disponível em: <http://www.oit.org.pe/ipec/documentos/decla_estocolmo.pdf> Acesso em: 28 jan. 2015.

ROSSLER, João. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**, 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Graziela Lucchesi da Silva. A educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das parências. In: Tuleski, Silvana; Leite, Hilusca (org): **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá, EDUEM, p. 85 a109, 2015.

SOUZA, Irene Sales. Trabalhando com o preconceito e a discriminação na sala de aula. In: SILVA, Divino José; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. (Org.). **Valores, Preconceito e práticas educativas**. 1ed. Caxambu: Casa do Psicólogo, p. 205-222, 2005.

SOUZA, Marilene Proença. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo in: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença (orgs). **Pisocologia Escolar: em busca de novos rumos..** São Paulo: Casa do Psisólogo, 2004.

SOUZA, Marilene Proença; CHECCHIA, Ana Karina. Adolescência e escolarização: tensões e desafio nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In: LEAL, Zaira; FACCI, Marial; SOUZA, Marilene. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação.** 1ed. Maringá. EDUEM, 2014, v. 1 p. 1-187.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: S. Ozella, S. (org.). **Adolescências construídas.** São Paulo: Cortez, 2003.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Adolescência: Uma Análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica.** Teoria e Prática da Educação, v. 12, p. 89-99, 2009.

VIGOTSKI. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIRAVIDA: uma virada na vida de meninos e meninas do Brasil / Serviço Social da Indústria. – Brasília, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Problema de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, Lev.Semenovich. Obras escogidas IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 1999. Child abuse & neglect. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/neglect/en/>. Acesso em: 28 jan. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Departamento de Média Complexidade - CREAS

Nesta.

Eu, Bruna Pereira da Silva, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela Profª Drª Iracema Neno Cecilio Tada, venho solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa “Os sentidos e os significados da escola para adolescentes em situação de violação de direitos”.

O objetivo da pesquisa é compreender os sentidos e os significados da escola para os adolescentes em situação de violação de direitos. Para coleta de dados, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio com adolescentes que são referenciados pelo CREAS. A participação na pesquisa será voluntária com os sujeitos, mediante assinatura do Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes em publicações ou apresentações de trabalho, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa à Secretaria. Desse modo colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários no telefone (69)8434-8339.

Atenciosamente.

Bruna Pereira da Silva
Mestranda

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Diretora do Departamento de Média Complexidade – CREAS (RO), autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, de de 2015.

Diretora do Departamento de Média Complexidade

APÊNDICE B

Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS

Nesta.

Eu, Bruna Pereira da Silva, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela Profª Drª Iracema Neno Cecilio Tada, venho solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa “Os sentidos e os significados da escola para adolescentes em situação de violação de direitos”.

O objetivo da pesquisa é compreender os sentidos e os significados da escola para os adolescentes em situação de violação de direitos. Para coleta de dados, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio com adolescentes que são referenciados pelo CREAS. A participação na pesquisa será voluntária com os sujeitos, mediante assinatura do Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes em publicações ou apresentações de trabalho, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa à Secretaria. Desse modo colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários no telefone (69)8434-8339.

Atenciosamente.

Bruna Pereira da Silva
Mestranda

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Coordenadora de Proteção – CREAS (RO), autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, de de 2015.

Coordenadora de Proteção Social Especial - CREAS

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: O SENTIDO E SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Pesquisadora: Bruna Pereira da Silva

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Iracema Neno Cecilio Tada.

Telefone (069) 8434-8339 E-mail: brunapereira192010@gmail.com

Você está sendo convidado/a, a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender os sentidos e os significados da escola para adolescentes em situação de violações de direitos, você que esteve ou se encontra em situação de violações de direitos é uma pessoa importante para relatar sobre o seu processo de escolarização. A pesquisa propõe que você participe de entrevista semiestruturada gravada em áudio no local que considere melhor. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode retirar sua autorização sem qualquer prejuízo. Se você se sentir desconfortável com qualquer pergunta, poderá deixar de responde-la, sem apresentar justificativa. Sua colaboração não traz riscos a sua saúde e a sua vida. O benefício está na possibilidade de relatar sobre a representatividade da escola. Esperamos que este estudo possibilite melhor compreensão sobre as políticas públicas, suas dificuldades, desafios e possibilidades. Você também não terá gasto e também não receberá nenhum pagamento. Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo absoluto sobre sua participação. Os dados serão divulgados em fins científicos de forma a não possibilitar sua identificação. Após estes esclarecimentos, solicito sua assinatura como forma de consentimento livre a fim de autorizar sua participação nesta pesquisa.

Caso você tenha alguma dúvida sobre qualquer assunto da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (069) 84348339 Bruna Pereira da Silva.

Eu,....., após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) _____, idade____ neste ato representado por mim _____ (responsável), está sendo convidado a participar de um estudo denominado “Os Sentidos e os Significados da Escola pra Adolescente em Situação de Violação de Direitos”, cujos objetivos e justificativas são: compreender o sentido e significado da escola para adolescentes em situação de violação de direitos.

A participação no referido estudo será no sentido de informar como é compreendida a escola e a importância da mesma para ele.

Fui alertado de que, não há nenhum risco ao meu representado em participar da pesquisa e que não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso ou em revista científica especializada, nessas publicações o seu nome e de outros cidadãos não serão mencionados

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Bruna Pereira da Silva e Iracema Neno Cecilio Tada e com elas poderei manter contato pelo telefone (69) 8434-8339.

É assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____.

Porto Velho, de 2016.

Assinatura do responsável

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como foi seu processo de iniciação escolar?
2. Como era sua relação com os alunos?
3. Fale um pouco sobre a sua escola?
4. Como é a sua relação com os seus professores? Quais professores você considera bons professores? Por quê?
5. Quais disciplinas você mais gosta? O que as tornam mais interessantes?
6. Como você considera a gestão da sua escola?
7. Como você avalia sua educação, seu processo de ensino-aprendizagem?
8. Após a denúncia, como foi na escola essa repercussão?
9. No que a escola te ajudou para superação dessa situação?
10. Há algo que a escola contribui em sua vida? Há algo que deixou a desejar em sua vida?
11. Para você, qual a função da escola?
12. Como deveria ser uma escola?